Encyklopädis... Handbuch der Pädagogik

Wilhelm Rein

Digitized by Google

Educ 60.7

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814),

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

3 Aug 1896—17 May, 1897

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

III

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Dritter Band

Griechischer Unterricht — Jünglingsvereine

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1897

Digitized by Google

~~DB 154.18~~
~~R. R. 1730.6.~~
77½/33
Educ 60.7
1896, Aug 3 – 1897, May 17
Walker fund

Digitized by Google

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Griechischer Unterricht. Von Dr. O. Kohl	1
Grillenhaft s. Laune.	
Grimassenschneiden s. Fratzenmachen.	
Grobheit s. Ungezogenheit.	
Größe s. Entwickelung, körperliche.	
Größenwahn s. Denken, Anomalien.	
Großmäulig s. Plauderhaft.	
Grübelsucht. Von Dr. Th. Ziehen	63
Grundsätze s. Charakter.	
Grundwissenschaften der Pädagogik s. Pädagogik.	
Gruppenunterricht. Von Dr. O. W. Beyer	64
Gutmütig s. Wohlwollen.	
Gymnasiallehrer. Von Dr. K. Knabe	68
Gymnasialpädagogik. Von Dr. Herm. Schiller	74
Gymnasialseminar. Von Dr. Gust. Richter	126
Gymnasium. Von Dr. G. Wendt	136
Gymnastik s. Turnen.	
Habsucht. Von Gustav Siegert	160
Halle s. Schulhof.	
Hallucinationen. Von Dr. Th. Ziehen	160
Handarbeiten für Mädchen. Von Elisabeth Altmann	162
Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand. Von R. Rißmann	213
Handarbeit der Knaben. Von Dr. O. W. Beyer	248
Handarbeit, hygienisch. Von O. Janke	280
Handbildung s. Handarbeitsunterricht.	
Handeln. Von A. Hug	284
Handelsschulen. Von B. Zieger	289
Hang s. Neigung.	
Harmonische Bildung. Von Dr. C. Andreae	318
Harnisch, Wilhelm. Von C. Ziegler	320
Härte in der Erziehung. Von A. Hug	328
Hartherzig. Von C. Bodenstein	334
Harthörig s. Schwerhörig.	
Hartnäckigkeit; — Widerspenstig, Widerspruchsgeist, Widersetzlich; — Querköpfig, Querulant; — Halsstarrigkeit, Störrisch, Starrköpfig. Von G. Közle	335
Haß. Von Gustav Siegert	337
Hätscheln s. Verhätscheln.	
Haus und Schule. Von H. Wigge	338
Hausandacht. Von Dr. Horst Keferstein	343
Hausaufgaben s. Aufgabe.	
Hausfleiß. Von Dr. Berth. Hartmann	345
Hausgesetze s. Hausordnung.	
Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen. Von Adolf Rude	350
Hauskapelle s. Alumnat.	
Hauslehrer. Von E. Schwertfeger	354
Hausordnung. Von Dr. Ed. Morres	362
Hauspädagogik. Von E. Ackermann	365
Hauspolizei s. Familienerziehung.	
Hautpflege. Von Dr. Eichhoff	375
Hebephrenie s. Pubertätsirresein.	
Hebräischer Unterricht s. Unterricht, hebr.	
Hefte s. Bücher u. Hefte.	
Heftigkeit. Von Gustav Siegert	382
Heftlage s. Schreiben.	
Hegel. Von Dr. Walter	383
Heilerziehung und heilpädagogische Anstalten s. Minderwertigkeiten, psychologische.	
Heimatkunde. Von E. Scholz	400
Heimlichkeit, -thuerei. Von A. Hug	423
Heimweh. Von Gustav Siegert	427
Heinicke, Samuel. Von K. Brauckmann	427
Heiterkeit. Von Dr. C. Andreae	433
Heizung und Lüftung in Schulen. Von W. Siegert	434
Helfersystem. Von St. Tiegs †	443
Hemmung der Vorstellungen s. Association und Reproduktion der Vorstellungen.	
Heraustreten als Strafe s. Strafe.	
Herbart, Johann Friedrich, als Philosoph. Von Dr. Thilo †	451
Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog. Von Dr. W. Rein	461
Die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule. Von O. Flügel	486
Herbartische pädagogische Schule. Von Adolf Rude	498
Herder, Joh. Gottfried. Von Dr. Otto Baumgarten	60

Digitized by Google

Seite

Hergenröther, Joh. Bapt. Von G. R. Marschall 675
Herrisches Wesen s. Hochmut.
Herrnhutisches Erziehungswesen. Von J. Th. Müller 680
Herrschsucht s. Hochmut.
Herzensbildung. Von Dr. Horst Keferstein 691
Hetzen s. Haß.
Heuchelei. Von Gustav Siegert 694
Hilfen beim Unterricht s. Methode.
Hilfsschulen für Schwachbefähigte. Von Von C. Ziegler 695
Hilfswissenschaften d. Pädagogik s. Pädagogik.
Hinausgehen aus dem Schulzimmer während des Unterrichtes. Von Fritz Lehmensick 700
Hinterlistig s. Heuchelei.
Hirnkrankheiten. Von Dr. Th. Ziehen . 703
Historische Pädagogik. Von Dr. O. Willmann 705
Historischer Roman. Von Dr. E. Hannak 709
Historischer Sinn. Von Dr. E. Hannak . 715
Hobelbankarbeiten s. Handarbeitsunterricht.
Hochmut. Von Gustav Siegert 720
Hochschulen, technische. Von Dr. A. Stern 721
Hodegetik s. Pädagogik.
Höflichkeit. Von A. Hug 728
Höhere Bürgerschule s. Realschule.
Höhnisch. Von Gustav Siegert 733
Hölzern. Von Gustav Siegert. 733
Holzschnitzerei s. Handarbeitsunterricht.
Hospitieren in Volksschulen u. Lehrer-Seminaren. Von C. Bodenstein . . . 734
Hospitieren an höheren Lehranstalten. Von Dr. Rud. Menge 736
Hrotsvitha. Von Dr. Friedrich Th. Koldewey 741
Hugo von St. Victor. Von Dr. Schmidt 742
Hülfeleistungen s. Helfersystem.
Humanismus und Realismus. Von Dr. Fr. Paulsen. 744
Humboldt, Wilhelm von. Von Dr. Th. Ziegler 754
Hygiene s. Schulhygiene.
Hygienische Belehrung an höheren Schulen. Von Dr. Berth. Schulze . . 765
Hypnotismus s. Somnambulismus.
Hyperphantasie. Von Dr. Th. Ziehen . 774
Hypochondrie. Von Dr. Th. Ziehen . . 775
Hysterie. Von Dr. Th. Ziehen 775

Ickelsamer, Valentinus. Von Freytag . 777
Idealismus. Von Dr. Theobald Ziegler . 778

Seite

Ideenassociation, Störungen derselben. Von Dr. Th. Ziehen. 786
Ideenflucht s. Ideenassociation.
Idiosynkrasie. Von Dr. Th. Ziehen . . 787
Idiotie und Idioten-Anstalten. Von H. Piper 788
Illusionen. Von Dr. Th. Ziehen . . . 803
Imbecillität s. Schwachsinn.
Immanente Repetition. Von Emil Zeißig 804
Impfung und Pocken. Von Dr. A. Gärtner 806
Individualität. Von Peter Zillig . . . 809
Individualismus s. Sozialismus und Individualismus.
Induktion, ihre Bedeutung für den Schulunterricht (Vgl. Formalstufen). Von H. J. Eisenhofer 827
Industrieschulen. Von Oskar Pache . . 830
Infektionskrankheiten s. Ansteckung und ansteckende Krankheiten.
Inkonsequenz s. Konsequenz.
Innere Mission in der Schule. Von Dr. G. von Rohden 836
Das Interesse. Von Dr. W. Ostermann . 840
Internat. Von Dr. Rud. Menge . . . 861
Internate, hygienisch. Von O. Janke . 864
Ironie s. Spott.
Irrsinn s. Geistesstörung.
Israelitische Erziehung. Von Dr. O. Willmann 868

Jacotot, Joseph. Von Dr. Th. Klähr . 873
Jähzorn s. Zorn.
Jean Paul s. Richter, J. P. Fr.
Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm. Von Dr. Friedrich Th. Koldewey . 879
Jesuiten-Pädagogik, Jesuiten-Schulen. Von Dr. J. K. Fleischmann 882
Jesus als Lehrer. Von Dr. Katzer. . . 905
Judenchristentum. Von Dr. Katzer . . 913
Jüdisches Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland. Von Dr. M. Güdemann 922
Jugendhorte s. Knabenhorte.
Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Von A. Rude 934
Jugendliche Verbrecher, ihre Behandlung s. Verbrecher, jugendliche.
Jugendlitteratur. Von Helene Höhnk . 945
Jugendsparkassen s. Schulsparkasse.
Jugendspiele. Von Eitner 955
Jünglingsvereine. Von Hermann Rolle. 962

25. u. 26. Lieferung

ER 154.18
AUG 3 1896
LIBRARY

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Dritter Band

Griechischer Unterricht — Hallucinationen

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Inhalt der 25. und 26. Lieferung

Griechischer Unterricht Von Dr. O. Kohl
Grübelsucht Von Dr. Th. Ziehen
Gruppenunterricht Von Dr. O. W. Beyer
Gymnasiallehrer Von Dr. A. Knabe
Gymnasialpädagogik Von Dr. H. Schiller
Gymnasialseminar Von Dr. G. Richter
Gymnasium Von Dr. G. Wendt
Habsucht Von G. Siegert
Hallucinationen Von Dr. Th. Ziehen

Ed. 2154. 10

Griechischer Unterricht

I. Geschichte des griechischen Unterrichts in Deutschland. 1) Vorstufe. Bis vor den Beginn des Humanismus. 2. Die Zeit des Humanismus. XV. u. XVI. Jahrh. 3. Das XVII. u. XVIII. Jahrh. Vorherrschaft des Lateinischen. 4. Vom Ende des XVIII. Jahrh. bis 1882. Neue Blüte. a) Der neue Humanismus und die Kursächs. Schulordnung 1773. b) Die Herrschaft des formalen Betriebes in Preußen bis 1882. 5. 1882—1891 bis jetzt. Das deutsch-humanistische Gymnasium.

II. Methodik des griechischen Unterrichtes. 1. Der Beginn des Griechischen im Gymnasium. 2. Die Aussprache des Griechischen. 3. Grammatiken. 4. Lese- und Übungsbücher, Chrestomathien. Vokabularien. 5. Wörterbücher. 6. Das erste Jahr und die weiteren grammatischen Übungen. 7. Die Lektüre. 8. Die bildenden Künste.

I. Geschichte des griechischen Unterrichtes in Deutschland. 1. Vorstufe, bis vor den Beginn des Humanismus. Wenn in Trier an der kaiserlich-römischen Schule 376 von den Kaisern Valens und Gratian ein Lehrstuhl für griechische Sprache und attische Gelehrsamkeit eingerichtet oder neu bestätigt wurde, so haben wohl, dürfen wir vermuten, einzelne Deutsche an diesem griechischen Unterrichte teilgenommen, und wenn gleichzeitig im fernen Osten Wulfila († 381) die Bibel für sein Volk ins Deutsche übersetzte, so ist er gewiß nicht der einzige Gote gewesen, welcher Griechisch gelernt hatte. Dort die klassischen heidnischen Schriftsteller mit der allgemein humanen Bildung und hier das Neue Testament als Urquelle der christlichen Lehre bilden die Grundpfeiler, an denen und um die sich immer wieder der griechische Unterricht emporgerankt hat. In zweiter Linie trat an beiden Orten noch die soziale Bedeutung der lebenden griechischen Sprache hinzu, welche mit dem endgiltigen Untergang des griechischen Kaiserreiches (1453) tief herabsank und erst in unserem Jahrhundert, in neuester Zeit wieder etwas sich hebt und bemerklich macht. Endlich haben zeitweise, um von der Philosophie, als zur allgemeinen Bildung gehörig, abzusehen, die mathematischen, astronomischen, geographischen und medizinischen Schriften der Griechen zum Studium der Sprache veranlaßt, ohne die sonst allgemein üblichen Übersetzungen zu verdrängen, und ohne ein allgemeines Bildungsmittel aus der Sprache zu machen.

Als nach den Stürmen der Völkerwanderung in Deutschland die Frankenherrschaft sich ausbreitete und ein deutsches Reich entstehen ließ, war es die römisch-katholische Kirche, welche dem deutschen Volke mit der Segnung des Christentums die allgemeine Bildung zuführte; aber wenn einerseits die der Bildung wenig zugeneigten Deutschen nicht viele Bildungselemente vertrugen, so hatte andererseits die römische Kirche, besonders nach der Lostrennung der griechischen Kirche 866, kein Interesse daran, griechische Sprachkenntnisse in Deutschland zu verbreiten, um das griechische Neue Testament, die griechischen Kirchenväter und die griechische Liturgie kennen lernen zu lassen. Bis nach Ungarn, Mähren und Böhmen kamen christliche Sendboten von Konstantinopel, jedoch nach Deutschland selber, wie es scheint, nicht. Politische Verbindungen aber wurden zeitweise zwischen den deutschen und den griechischen Kaisern gepflegt und damit vom kaiserlichdeutschen Hofe aus Erlernung der griechischen Sprache und Kenntnisnahme auch klassischer Schriften gefördert oder neu angebahnt, aber nur auf so lange, als jene Verbindungen bestanden, und ohne nachhaltige, weiter durch die höheren Kreise des Volkes gehende Nachwirkung. Zu Karl dem Großen kamen Gesandte der Kaiser Leo, Nikephoros und

Michael, und von der Gesandtschaft der Kaiserin Irene blieb Eilissaios am karolingischen Hofe, um die Prinzessin Rotrud als Braut von Konstantin VI. in griechischer Sprache zu unterrichten, während Paulus Diakonus die Kleriker, welche die Prinzessin begleiten sollten, mühsam vorbereitete, und als 972 Theophano den deutschen König Otto II. geheiratet hatte, ging das Studium der griechischen Sprache durch Otto II. und III. teilweise auf die Hofkreise über, wie ja überhaupt die Beziehungen zu Unteritalien Kenntnis der griechischen Sprache mehrfach wünschenswert machten. Karl der Große selber verstand, wie Einhard berichtet, das Griechische eher, als daß er es sprechen konnte, ebenso sein Sohn Ludwig, Einhard und andere Männer am Hofe, gar nicht oder wenig Alkuin, während Peter von Pisa und Paulus Diakonus darin unterrichteten. An den auf kaiserliche Veranstaltung eingerichteten Schulen wurde es, wie es scheint, nicht eingeführt. Der von Karl einmal als Gesandter nach Konstantinopel geschickte Abt Hatto von Reichenau war der griechischen Sprache kundig, wohl auch der ebenso verwendete Trierer Bischof Amalchar. Aber in den Klosterschulen, Domschulen und Schulen, in welchen überwiegend Kleriker ausgebildet wurden und dieser Zweck tonangebend war, wurde dieselbe nur ausnahmsweise von wenigen getrieben, und wenn von dem oder jenem gerühmt wird, daß er griechische Autoren gelesen, oder in den Werken Bezug auf griechische Autoren genommen wird, so sind, falls nicht die Ursprache hervorgehoben wird, zumeist lateinische Übersetzungen anzunehmen; z. B. Homer (latinus) und Aesop (Avianus), ferner die Philosophen, vor allem der die Scholastik beherrschende Aristoteles, Mathematiker, Astronomen und Mediziner. Wenn endlich griechische Worte oder Sätze in den lateinischen Werken vorkommen, so sind diese mit mehr oder minder großem Verständnis aus Vorgängern übernommen, wie eigentümliche Übersetzungen und Ableitungen zeigen. Aber das Lernen des Alphabets, das Lesen und Schreiben griechischer Worte wurde vielfach getrieben. Irosche ttische Mönche des Benediktinerordens, in deren heimatlichen Klöstern griechische Bücher seit alter Zeit gelesen wurden, waren es, die nicht nur Klöster in Alemannien und Bayern gründeten (Gallus 646 †), sondern auch mehrfach das Griechische mit herüberbrachten, z. B. Dobda nach Salzburg (vor 784), sonst wohl italienische, aber auch griechische z. B. Symeon Achivus, der in Reichenau starb. Bonifatius verstand sehr wenig Griechisch, der in der berühmten Schule zu Tours ausgebildete Rabanus Maurus, der Leiter der Fuldaer Schule seit 813, verstand selber kein Griechisch und konnte das Studium desselben nur empfehlen. Aus Corvey aber und mehr aus Reichenau (seit 724) und St. Gallen (seit 613) hören wir wiederholt von Kenntnis und Unterricht der griechischen Sprache vom IX. bis XI. Jahrhundert. In St. Gallen befanden sich schon im IX. Jahrh. griechische Codices, z. B. die 4 Evangelien mit lat. Interlinearversion, der in St. Gallen gebildete Eimenrich († 874) streut griechische Worte und Verse in seine Gedichte ein, Notker der Stammler (912 †) soll die 7 katholischen Briefe im Urtexte abgeschrieben haben, Burchard (Abt um 1000) lernte Griechisch bei der Herzogin Hadawig auf Hohentwiel, welche früher einer beabsichtigten byzantinischen Heirat wegen von einem Eunuchen im Griechischen unterrichtet worden war, Notker Labeo (1022 †) las Griechisch, verstand aber wenig, mehr sein Schüler Ekkehard IV. Daß ein Teil der Brüder sich im Griechischen eifrig übte, zeigt ihre selbstgewählte Bezeichnung Fratres Ellinici und das Vorhandensein des Dositheos (200 n. Chr.) ἑρμηνευμάτων s. interpretamentorum ll. III. mit griechischen und lateinischen Übungsstücken (ursprünglich für Griechen, welche Latein lernen wollten, bestimmt). Allgemein bezeichnend ist es, daß die meisten deutschen Abschreiber des Macrobius die griechischen Sätze und Worte auslassen oder mit vielen, die gänzliche Unkenntnis der Sprache verratenden Verwechselungen die einzelnen Buchstaben nachmalen, wie der Benediktiner zu Freising im XI. Jahrhundert. Innerhalb des das Mittelalter beherrschenden Trivium (Gramm., Rhet., Dialektik) und Quadrivium (Arithm., Geom., Astron., Musik) fand die griechische Sprache keine, auch nicht eine ganz untergeordnete Stelle. Latein allein war Grundlage und Bedingung jedes Studiums und der Bildung überhaupt.

Die Kreuzzüge, der Handelsverkehr mit der Levante und auch die Besetzung von Calabrien und Sicilien durch die Hohenstaufen brachten deutsche Kleriker und Laien in vielfache Berührung mit dem griechischen Reiche und den Griechen, aber griechischer Unterricht in deutschen Schulen begegnet uns nicht. Die Kenntnis des Griechischen in Deutschland scheint sich eher noch zu vermindern, zugleich mit der Verschlechterung der Kloster- und Domschulen. Hier

überließ der Scholastikus, der unter den Domherren eine der ersten Stellen einnahm, den eigentlichen Unterricht einem magister scholarum, welcher wieder locati anstellte, und während jener seine reiche Pfründe genoß, scheinen diese entsprechend ihrem mageren Einkommen und dem viel Zeit wegnehmenden Kirchendienst unterrichtet zu haben. Neben jenen kirchlichen Schulen gründeten nun aber die zu Wohlstand und Selbständigkeit emporgeblühten Städte eigene Stadtschulen, wenn auch der Klerus zumeist noch die Oberaufsicht beanspruchte, und in diesen wurde es den Lehrern teils zur Pflicht gemacht, die Schüler lateinisch sprechen zu lehren, teils sollte nur Deutsch gelernt werden, „Düdesche Scrifscholen" in Norddeutschland, welche die ersten Bürgerschulen darstellen.

Die früher um Wissenschaft und Unterricht so verdienten Benediktinerklöster treten zurück vor den neu gegründeten Hochschulen, an denen vielfach Franziskaner und Dominikaner um die Lehrstühle wettstreiten, und vor den Schulen der Brüder vom gemeinen Leben, welche von den Niederlanden aus im nördlichen und westlichen Deutschland den griechischen Unterricht einführen.

2. **Die Zeit des Humanismus im XV. und XVI. Jahrhundert.** a) Dem Humanismus in Italien verdankt Deutschland die Wiedererweckung der griechischen Studien und die lebensvolle Bethätigung derselben, welche zum eigentlichen Quellenbuch des christlichen Glaubens zurückführte und die Bekanntschaft mit den griechischen Klassikern zu einem Erfordernisse der höheren Bildung werden ließ. Nebenbei wirkte mittelbar die Universität in Paris ein, wo schon während der Kreuzzüge ein collegium constantinopolitanum gegründet worden war, indem sie das Vorbild für die meisten deutschen Hochschulen wurde und viele Deutsche auf ihr sich eine weitere Ausbildung erwarben, sowie der Aufenthalt einzelner griechischer Gelehrten, welche kurz vor oder nach der Eroberung Konstantinopels (1453) über Italien nach Deutschland kamen. Der italienische Einfluß überwiegt aber bei weitem, indem die Deutschen zumeist an den dortigen Universitäten von Bologna, Padua, Pavia, Ferrara, die sie zahlreich, zum Teil in ganz anderer Absicht, aufgesucht hatten, sich für griechische, klassische Litteratur begeisterten und die griechische Sprache lernten, indem begünstigt durch die Erfindung der Buchdruckerkunst (1450) die griechischen klassischen Werke und die griechischen Grammatiken über die Alpen zu uns kamen und weiter verbreitet wurden, und indem endlich auch italienische Gelehrte den griechischen Unterricht an deutschen Hochschulen übernahmen.

Auf italienischem Boden war in Sizilien und teilweise Calabrien die griechische Verkehrssprache noch nicht ausgestorben, in Calabrien gab es Basilianerklöster, welche der griechischen Kirche angehörten, und aus Handelsinteressen lernten gewiß manche junge venetianische Kaufleute Griechisch; aber vom Lesen der klassischen Schriften Griechenlands hören wir nichts. Es waren die italienischen Humanisten einerseits, welche von der ciceronianischen eleganten Redeweise und den römischen Autoren allmählich zu den Vorbildern, die sie in diesen gerühmt fanden, übergingen, und andererseits ließen die Gesandten der griechischen Kaiser, welche nach Italien, nach Rom und Avignon kamen, um mit den Priestern über die Aufhebung des Schismas zwischen der römischen und griechischen Kirche zu verhandeln, und um Geld und Waffenunterstützung gegen die immer drohender heranrückenden Türken zu bitten, die „süße" griechische Sprache hören und boten Gelegenheit, dieselbe zu erlernen.

Franz Petrarca (1304—1384) war schon 45 Jahre alt, als er in Avignon bei dem Basilianermönche Barlaamo, der, aus Calabrien gebürtig, jahrelang in Konstantinopel gelebt hatte und jetzt als Gesandter des Kaisers Andronikos erschien, Griechisch zu lernen anfing, und blieb, wie er selbst sagt, ein elementarius Graius; aber er freute sich schon am Besitze mehrerer Schriften Platos, und als ihm später ein anderer Byzantiner Sigeros, mit dem er auch in Avignon verkehrt hatte, aus Konstantinopel einen Homer zuschickte, umarmte er voll Entzücken das Buch und rühmte sich nun, daß der Fürst der Dichter und der Fürst der Philosophen bei ihm Wohnung genommen hätten. Giov. Boccaccios (1313—1375) Wunsch, Griechisch zu lernen, wurde 1360—1363 erfüllt, als aus Konstantinopel Leonzio Pilato nach Italien kam, der als echter Grieche gelten wollte, aber doch nur, wie Petrarca meinte, aus Calabrien stammte. Diesem reiste Boccaccio von Florenz nach Venedig entgegen, nahm ihn für Jahre in sein Haus und lernte bei dem mürrischen und cynischen, langbärtigen Mann die Elemente des Griechischen und ließ sich die Ilias erklären, soweit jener selber dazu im stande war. Er regte die Übersetzung der Homerischen Gesänge an, die Pilato verfertigte und der reiche Petrarca

mit Geld unterstützte, und schrieb sie dann selber ab. So rühmte sich Boccaccio, er habe zuerst und auf eigene Kosten die Werke Homers in Tuscien eingeführt, zuerst unter den Italienern wieder den Homer gelesen und zuerst einen Lehrer des Griechischen berufen und beherbergt. Auf Boccaccios Bemühungen hin wurde nämlich Leonzio Pilato als erster Professor der griechischen Sprache 1360—1363 am Studio in Florenz angestellt und erklärte dort den Homer. Florenz war zunächst die Pflanzstätte der humanistischen und griechischen Studien, namentlich der Freundeskreis Boccaccios, zu welchem auch der Staatskanzler Salutato gehörte. Auf dessen Betrieb wurde 1396 Manuel Chrysoloras auf 10 Jahre angestellt mit einem Gehalt von 100 Gulden und mit der Verpflichtung, jeden, der Griechisch lernen wolle, die Grammatik zu lehren, und dieser schrieb nun die erste griechische Grammatik für Lateiner, also für die Gebildeten aller Länder: Ἐρωτήματα. Diese waren ursprünglich nur griechisch geschrieben, wurden aber bald mit lateinischer Übersetzung versehen und so zweisprachig allerorten mit mehr oder weniger Veränderungen abgedruckt. Chrysoloras lehrte selbst in lateinischer Sprache, die er mühsam erlernt hatte, und übersetzte Platos Staat in diese Sprache. Auch er war als Abgesandter des griechischen Kaisers (Manuel Palaiologos) nach Italien gekommen, um Hilfe gegen die Türken zu erbitten, reiste mit demselben auch nach Paris und London, lehrte innerhalb Italiens außer in Florenz auch in Pavia, Venedig, Bologna und Rom, wurde 1413 nach Deutschland zum deutschen Kaiser wegen des Konzils geschickt und starb schließlich 1415 auf deutschem Boden in Kostnitz.

Und nun bemächtigte sich der Humanisten ein wahrer Heißhunger nach griechischen Autoren und nach griechischer Sprache. Italiener reisten nach Konstantinopel, um dort Griechisch zu lernen und später als Lehrer wieder in ihrem Vaterlande aufzutreten, wie Guarino und Filelfo, welch letzterer vor der griechischen Sprache des Peloponneses warnte und erklärte, reines Attisch könne man nur noch in den gebildeten Familien zu Konstantinopel lernen, wie er dort von seiner Gattin, der Tochter des Chrysoloras. Andere sammelten dort und im übrigen Griechenland Bücher und nahmen sie mit nach Italien, wie 1423 Aurispa 238 griechische Klassiker nach Venedig brachte, während er vorher schon Werke der griechischen Kirchenväter und namentlich nach Florenz den berühmten „Laurentianus“ mit den 7 Tragödien des Sophokles, 6 des Äschylus und den Argonautika des Apollonius geschickt hatte; Venedig erhielt als Kern seiner Marciana die an griechischen Handschriften damals reichste Bibliothek des Kardinal Bessarion, der aus Trapezunt stammte und in Konstantinopel seine Bildung erhalten hatte († 1472); endlich erhielt die Vatikana in Rom damals ihre größte Bereicherung durch Nicolaus V. Die Lehrer des Griechischen waren meist auch die Abschreiber der Bücher, wie fast alle Humanisten auch selber abschrieben, wenn sie nicht so günstig wie Petrarca und Bessarion gestellt waren.

In Venedig herrschten sonst die Handels- und politischen Interessen vor, so daß dort tüchtige Griechen wie Sagundino und Negroponte mehr als Sekretäre, denn als Sprachlehrer angestellt wurden; und von den zahlreichen Gesandten der griechischen Kaiser scheint Maximus Planudes (um 1330) weniger griechische Studien verbreitet, als sich Kenntnis der lateinischen Sprache und Litteratur erworben zu haben, um römische Schriftwerke für seine Landsleute zu übersetzen. Neben dem unter den Medici humanistisch weiterblühenden Florenz mit seiner platonischen Akademie zeichneten sich die Universitäten Bologna, Padua, Ferrara, zeitweise auch Siena und Rom durch Darbietung der griechischen Sprache und Litteratur aus.

In Florenz lehrten nach den vorher genannten Gelehrten noch die Griechen Georgios Trapezuntios und Joannes Argyropulos, letzterer erst nach 1453, alle aber oft wechselnd, auch an anderen Universitäten, mehrere außer der griechischen Sprache und der Erklärung der Schriftsteller noch besonders als Rhetoriker. In Padua wurde erst 1463 ein Lehrstuhl für griechische Sprache errichtet und dem Athener Demetrios Chalkondylas übertragen. Manche waren zeitweise Prinzen- und Prinzessinnenerzieher, wie Guarino in Ferrara und der Grammatiker Konstantinos Laskaris in Mailand, andere gingen zeitweise oder für immer in päpstliche Dienste als Sekretäre, wie der Grammatiker Theodoros Gaza. Die päpstliche Kurie nämlich brauchte Griechen oder griechisch gebildete Italiener zur Verhandlung mit der griechischen Kirche und den griechischen Kaisern; deren Abgesandte und Vertreter andererseits lernten nicht in gleichem Maße das Lateinische, obwohl sie die Bittenden waren, sondern verachteten die Barbaren und ließen sich bewundern und als Lehrer benutzen. Zu keiner Zeit und

an keinem Orte aber fanden sich so viele Griechen und griechisch redende Italiener zusammen wie auf dem Unionskonzil 1438 anfangs in Ferrara, dann in Florenz, zu welchem der griechische Kaiser Joannes Palaiologos selber mit zahlreichem Hofstaate, vielen Erzbischöfen und Bischöfen kam, um acht Monate dort zu weilen, und dieses Zusammensein muß für Ausbreitung der griechischen Sprache anregend und fördernd in hohem Maße gewirkt haben. Wenn die Unionsurkunde 1439, in welcher die Griechen auf kirchlichem Gebiete nachgaben, hauptsächlich um politische und kriegerische Hilfe zu erhalten, in beiden Sprachen abgefaßt wurde, so wurden vor und während dem Konzil griechische Kirchenschriftsteller eifrig studiert und besonders auf Betreiben des Papstes Eugen IV. († 1447) ins Lateinische übertragen. Auch sein Nachfolger Nikolaus V. ließ kirchliche Autoren übersetzen, aber weniger als klassische, und durch Manetti eine neue Übersetzung des Neuen Testamentes aus dem Urtext beginnen. Der im Gefolge des Kaisers erschienene alte Bischof Georgios Gemistos Plethon, der Neuplatoniker und Mystiker, gab Cosimo Medici Anregung zur Gründung der Akademie durch Marsiglio Ficino, welcher den Plato übersetzte. Wie die Schriften dieses Philosophen, wurden nun auch die des Aristoteles, die man zum Teil erst von den Arabern überkommen hatte, aus dem Original übersetzt und überhaupt alles, was an griechischen Schriftwerken nach Italien gekommen war, so daß im Vertrauen auf die neuen guten Übersetzungen der Eifer des Griechischstudierens nachließ. Die jüngere Generation lernte aber Griechisch in den Schulen eines Vittorino in Mantua und Guarino in Ferrara. Nach der Eroberung von Konstantinopel (1453) kamen die Griechen wieder in ganzen Schwärmen nach Italien, aber sie brachten nicht mehr soviel neue Schätze mit, sie fanden nicht mehr die Bewunderung wie früher, Konkurrenz machten sie sich teils selber, teils in Bezug auf ihr Bücherabschreiben die aus Deutschland herübergekommene Buchdruckerkunst. Manche kehrten in ihre geknechtete Heimat zurück, andere zogen über das Meer oder die Alpen in die anderen lateinisch gebildeten Länder und so auch nach Deutschland.

b) War in Italien das Unionskonzil von hoher Bedeutung für die Verbreitung der griechischen Sprache und Litteratur gewesen, so müssen wir einige Anregungen auch in Deutschland dem Konzil zu Konstanz 1415—19, zu welchem Chrysoloras, und die des Griechischen kundigen Humanisten Poggio, Montepulciano, Agapito Cecci erschienen war, und dem zu Basel 1431—50 zuschreiben, bei welchem u. a. der Entdecker zahlreicher griechischer Handschriften Joh. Aurispa aus Sicilien sich einstellte. Der sonst als Einführer des Humanismus in Deutschland gefeierte Aeneas Silvio de Piccolomini, später Papst Pius II., welcher ebenfalls in Basel beim Konzil anwesend war, wies zunächst mehr auf die lateinischen Autoren und guten Latinismus hin, da er selber kein Griechisch verstand. Aber von den andern genannten Humanisten mag wohl der eine und andere deutsche Gelehrte etwas Griechisch gelernt haben. Wichtiger jedoch war es, daß die Lust zum Besuche der italischen Universitäten und zum Studium der Vorbilder der lateinischen Schriftsteller gefördert wurde.

Die Träger des Humanismus in Deutschland, welcher mit tieferem Ernste als in Italien aufgefaßt wurde und die klassische Bildung zur Grundlage des höheren Jugendunterrichts und somit zum Gemeingut aller Gebildeten machte, waren hauptsächlich die Universitäten, deren Gründung oder deren Neugestaltung und Neuausstattung durch bildungsliebende Fürsten: Kaiser Maximilian, Ulrich von Württemberg, Philipp V. von der Pfalz, Friedrich den Weisen von Sachsen unter dem Einfluß des Humanismus selber erfolgte. Diese Hochschulen wurden bis 1502 mit Privileg der Päpste gegründet und standen ursprünglich unter klerikalem Einfluß, so daß in der Artistenfakultät eigentlich als Wissenschaft nur das alte Trivium und Quadrivium in erweiterter Gestalt getrieben wurden, aber mit ihrer allmählichen Emanzipation ging Hand in Hand auch der Betrieb der griechischen Sprache und die Erklärung der griechischen Schriftsteller; 1522, als Reuchlin starb, wurde fast an jeder deutschen Universität Griechisch gelehrt. Es verbreitete sich aber die Kenntnis der griechischen Sprache nicht bloß mittelbar durch die Universitäten, auf denen die Führer der höheren Schulen vorgebildet wurden, sondern manche Männer, die in Italien ihr Griechisch gelernt hatten, unterrichteten in Deutschland an Schulen statt an Universitäten, wie Luscinius in Augsburg und Cäsarius in Münster, und Geistliche des Nahegaues und weiterer Gaue unterrichtete 1507 der Abt Trithemius in Sponheim, der selbst erst spät mit Hilfe von Celtes und Reuchlin Griechisch gelernt hatte.

Ein innerer Zusammenhang zwischen den einzelnen neuen Anfängen des griechischen Unterrichtes in Deutschland und die Priorität eines einzelnen wird sich schwer feststellen lassen. Der gelehrte Kardinal Nikolaus Cusanus (Cues a. d. Mosel) brachte aus Konstantinopel 1439 griechische Handschriften auch nach Deutschland, wirkte aber als Bischof in Brixen offenbar nicht für Unterricht im Griechischen. Daß in Wien 1457—1463 bei den Vorlesungen von Joh. v. Albersdorf über Theodotus' Schrift über das Nicäische Symbolum und von Konr. Sälder über aristotelische Ethik und Politik sowie über Cornutus' π. τ. τ. θεῶν φύσεως „griechische Originaltexte vorgelegt wurden", ist nicht wahrscheinlich, da Aeneas Sylvius behauptet, damals habe an der Wiener Universität niemand Griechisch verstanden; aber der Astronom Joh. Müller, Regiomontanus, scheint doch dort seine ersten griechischen Studien gemacht zu haben, während er selbst, wie sein auch des Griechischen kundiger Lehrer Peurbach, dort nur über römische Klassiker las. Auf Celtes' Betreiben wurde erst kurz nach 1503 ein Italiener, Angelo Cospi, als Lehrer des Griechischen berufen, und 1523 war wieder ein besonderer Fakultätsbeschluß für eine griechische Professur nötig. Ob in Basel seit dem Konzil das Griechische sich erhielt, ist zweifelhaft, aber zu Anfang der 70er Jahre lehrte dort der Grieche Andronikos Kontoblakas seine Muttersprache, unter anderen 1474—77 den jungen Reuchlin, welcher in letzterem Jahre selber schon dort über griechische Sprache vor vielen Zuhörern Vorträge hielt. Griechischen Unterricht erteilten also in den Universitätsstädten zuerst in Wien (1365 gegründet) 1463? Albersdorf, 1503 der Italiener Cospi, in Basel (1460 gegr.) 1474 der Grieche Kontoblakas, in Heidelberg (1386 gegr.) 1456? P. Luder, welcher über römische Schriftsteller las, aber in Griechenland und Kleinasien gewesen war, 1483 Rud. Agricola, welcher 7 Jahre, länger als irgend ein anderer Humanist in Italien und Schüler von Gaza und Guarini gewesen war, Graecorum Graecissimus nach Erasmus' Ausspruch, in Köln (1392 gegr.) 1484 der Italiener Raymundus, in Erfurt (1392 gegr.) 1460? Luder, 1500 Nik. Marschalk aus Roßla, in Rostock (1415 gegr.) 1502 Marschalk, in Leipzig (1409 gegr.) 1515 der Engländer Crocus, später Camerarius, in Wittenberg (1502 gegr.) 1518 Melanchthon, Reuchlins Schüler, — in Mainz (1477 gegr.) 1519 mit Huttens Hilfe beabsichtigt, — in Ingolstadt (1472 gegr.) 1520 Reuchlin, in Tübingen (1477 gegr.) 1521 Reuchlin, in Freiburg (1460 gegr.) 1521 Heresbach, Melanchthons Schüler, in Greifswald (1456 gegr.) 1521 Elementale introd. in li. Gr. gebraucht, in Marburg (1527 gegr.) 1527 Buschius, in Frankfurt a. O. (1506 gegr.) spätestens 1539, in Trier (1472 gegr.)?, in Prag (1347 gegr.) 1537 ein Lektor für Griechisch und Ilias durch private Stiftung; bei der Gründung wurde es eingeführt in Königsberg 1544, in Dillingen 1554, bezw. 1564 bei Übernahme durch die Jesuiten, in Jena 1558, in Helmstädt 1559, in Straßburg (Akademie) 1566, in Würzburg (Jesuiten) 1582, in Gießen 1607, in Paderborn (Jesuiten) 1614, in Rinteln 1621, in Altorf 1622, in Salzburg (Benediktiner) 1623. Dabei ist zu bemerken, daß der erste Unterricht z. B. in Basel von Kontoblakas ein zufälliger und privater war, und daß erst allmählich von den Fürsten einzelne Gräcisten, die aber auch noch ein anderes Fach lehrten, berufen wurden, und daß zuletzt durch die neuen Universitätsstatuten Lehrstühle für das Griechische, z. T. zugleich mit für das Hebräische eingeführt wurden, ursprünglich je einer, in Freiburg 1565 auch ein zweiter für die Elemente. Die betreffenden Lehrer hielten es immer für nötig, auf den Wert der griechischen Studien in besonderen Antrittsreden hinzuweisen, wie Melanchthon 1518 in Wittenberg, Heresbach 1521 in Freiburg. Die meisten Zuhörer erwarben sich die theologischen Vorlesungen, so die von P. Mosellanus 1519 in Leipzig über das Neue Testament 300 Zuhörer. Ausgaben der Schriftsteller waren nicht immer zu haben; Reuchlin klagt 1520, es gäbe in Ingolstadt kein griechisches Buch, er müsse das tägliche Pensum für seine Vorlesungen auf Blätter schreiben, bis Exemplare kämen, und Melanchthon verspricht 1524 seinen Zuhörern, er werde täglich nur wenige Zeilen von Demosthenes durchnehmen, damit sie sich das Stück aus seinem Exemplar abschreiben könnten. In Erfurt wurden von Marschalk 1501 die ersten in Deutschland mit griechischen Typen gedruckten Bücher herausgegeben: Prisciani Caesariensis περι συνταξεως und Orthographia, sowie ohne Namen des Verfassers das erste griechische Elementarbuch in Deutschland: Elementale introductorium in ideoma graecanicum.

Zu gleicher Zeit wurde, ähnlich wie vorher in Italien, das Interesse für die griechischen Schriftsteller durch Übersetzungen, zunächst lateinische, angeregt, es wurden Grammatiken über-

setzt und neu herausgegeben, natürlich in lateinischer Sprache, und es wurden Abschnitte für die Vorlesungen und allmählich ganze Werke in Deutschland selber gedruckt, sowohl klassische, als auch Kirchenväter und das N. Testament. Vor allen Gelehrten und Universitätslehrern machten sich um die Einführung des Griechischen Joh. Reuchlin und Desid. Erasmus, „die beiden Augen Germaniens“ von den Humanisten genannt, und Ph. Melanchthon verdient.

Joh. Reuchlin, geboren zu Pforzheim 1456, lernte in Basel Griechisch bei Kontoblakas und hielt selbst dort 1477 Vorträge über griechische Sprache, setzte dann bei einem zweiten Aufenthalte in Paris seine griechischen Studien bei dem Spartaner G. Hermonymos fort und erteilte während seiner juristischen Studien in Orleans und Poitiers griechischen Unterricht, indem er sich einer selbstgeschriebenen Grammatik *μικροπαιδεία* bediente, die nie gedruckt wurde und handschriftlich verloren ging, während sein Büchlein über die griechischen 4 Idiome und seine kleinen Colloquia graeca 1884 zum Abdruck gekommen sind. Die Fertigkeit, mit welcher Reuchlin 1498 in Rom eine Stelle des Thukydides aus dem Stegreif übersetzte, entlockte dem erstaunten Argyropulos den Ausruf: „Unser verwaistes und ins Elend gejagte Griechenland ist schon über die Alpen geflogen.“ Während der Vorbereitung für die hebräische Grammatik, des Streites über die jüdische Litteratur und seiner juristischen staatsmännischen Thätigkeit in Württemberg, bez. Tübingen und Stuttgart, wird er das Griechische nicht haben liegen lassen. Als Professor las er noch 1520 in Ingolstadt über den Plutos des Aristophanes und seit 1521 in Tübingen griechische Grammatik bis zu seinem schon 1522 erfolgenden Tode. Schon 1509 hatte er an der Herstellung des Textes des Hieronymus mitgearbeitet, 1520 gab er 3 kleine Schriften Xenophons und 1521 die gegnerischen Reden des Äschines und Demosthenes heraus. Viele griechische Schriften übersetzte er ins Lateinische, ausdrücklich nicht um die Originale überflüssig zu machen, sondern um zur Originallektüre anzuregen, und einiges auch ins Deutsche wie den Kampf des Paris und des Menelaos aus der Ilias, von der er erst nach langem Suchen ein vollständiges Exemplar erhielt. Wie er sich selbst rühmt, als erster das Griechische wieder in Deutschland eingeführt zu haben, so war er der entschiedene Vertreter des von den Neugriechen übernommenen Itacismus in der Aussprache.

Desid. Erasmus, geboren zu Rotterdam 1467, vorgebildet auf den Brüderschulen zu Deventer und Herzogenbusch, zeitweise Mönch, dann wieder dispensiert, ein Verhöhner des Mönchtums und Vorbereiter der Reformation und später wieder Feind der Reformatoren, hat in den Niederlanden, England, Italien so wechselnd wie wenige gelebt und zuletzt seinen Ruhm voll in Deutschland genossen, umworben von Fürsten, Gelehrten, Universitäten und Städten. Das Griechische lernte er in Paris 1496 und 1501 bei Hermonymos, wohl meist dazwischen in Oxford, Orleans, Löwen. 1505 begann er selber Griechisch zu lehren in Cambridge, was er 1513 wiederholte. Dort übersetzte er auch von Theodoros Gazas Grammatik das erste Buch, die Formenlehre, welche 1516 in Löwen gedruckt und später, um das II. Buch erweitert und von Heresbach vollendet, mehrfach aufgelegt wurde. Vorher hatte er seine Adagia 1500 (neu in Italien 1506) herausgegeben, die am zahlreichsten von seinen Werken neu aufgelegt wurden. Seit 1503 wirkte er durch Übersetzung von Werken des ihm besonders lieben Lucian, sowie des Euripides, (Hecuba, Iphigenia in Aulis) Plutarch u. a. Seit 1513 gab er Klassiker heraus: das Encheiridion Epiktets, Isokrates' Rede an Demonikos, den ganzen Aristoteles mit Beihilfe von Grynäus 1531 und die Geographie des Ptolemäus 1533. In Basel endlich, wo er auch verhältnismäßig am längsten lebte, ließ er 1516 die erste gedruckte Ausgabe des griechischen Neuen Testamentes mit selbständiger lateinischer Übersetzung, ohne Anschluß an die Vulgata erscheinen, der sich seit 1518 Paraphrasen zur Erklärung anschlossen, und die in ihrer Wirkung auf das Erlernen des Griechischen nicht durch die bald darauf folgende Polyglottenbibel des Kardinales Ximenes verdrängt wurde. Im Jahre 1528 begründete er den allmählich in Deutschland zur Herrschaft gekommenen Etacismus mit der Schrift: De recta Latini Graecique pronunciatione dialogus. In der Zwischenzeit lehrte er Griechisch 1517 am collegium trium linguarum in Löwen und 1529 bis 1535 an der Universität in Freiburg. Berufungen an andere Universitäten, wie Ingolstadt und Paris schlug er aus, wirkte aber auf die verschiedenen Universitäten in Deutschland, wie Erfurt und Leipzig ein und stand mit den sächsischen Kur-

fürsten und Herzögen, die seinen Rat einholten, wie auch mit Melanchthon in enger Verbindung, bis ihn der Streit mit Luther über die Willensfreiheit und sein Anschluß an die päpstliche Partei den Einfluß in den evangelischen Gegenden mehr verlieren ließ. 1536 starb er in Basel. Mehr Gelehrter als persönlicher Lehrer, hat er mehr durch Ausgaben von Schriftstellern durch eigene Werke und ausgedehnten Briefwechsel gewirkt. Für unsern Zweck am bedeutungsvollsten ist seine Schrift De ratione studii et instituendi pueri commentarii 1512: Zur Erkenntnis gehören die Sachen und Wörter; die der ersteren ist wichtiger, die der letzteren früher. Der Unterricht beginne mit der Erlernung beider Sprachen, der lateinischen und der griechischen; denn schneller wird jede mit der andern zusammen gelernt, jedenfalls Latein mit Griechisch. Am besten fängt man mit dem Sprechen an, giebt dann einige kurze grammatische Regeln und geht darauf zur Lektüre eines Schriftstellers über, indem dieselbe von Kompositionsübungen begleitet wird. Dann mag man eine größere Grammatik hinzunehmen, und zwar am besten die von Theodor Gaza; aber Hauptsache bleiben Lektüre und Komposition. Empfehlenswert sind wegen Sprache und Inhalt besonders Lucian, Demosthenes, Herodot, Plutarch, Aristophanes, Homer und Euripides. Die Erklärung des Lehrers gebe nur das zum Verständnis Nötige und schleppe nicht alle mögliche Gelehrsamkeit zusammen; sie zeige den Zusammenhang, mache auf die Schönheiten und Eigenarten des Ausdrucks aufmerksam und weise auf die Quelle hin; zuletzt ziehe man die moralische Nutzanwendung. Bemerkenswerte Stellen streiche der Schüler an oder schreibe sie ab, um sich dieselben einzuprägen. Besonders gut ist es aus dem Griechischen in das Lateinische zu übersetzen." Letzteres empfahl er wohl wegen der Übung im Lateinsprechen und -schreiben, wie wir das jetzt in Bezug auf das Deutsche beabsichtigen.

Inzwischen machten den Universitätslehrern die Schulmänner den Vorrang im griechischen Unterrichte fast streitig, und zwar waren es zunächst Leute, die aus den Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben, Hieronymianer, Gregorianer oder Fraterherren genannt, besonders aus dem 8klassigen Gymnasium zu Deventer (1384 von Gerh. Groote gestiftet) hervorgingen und nun wieder an solchen oder an anderen Schulen lehrten, „die älteren Humanisten", wie man sie wohl in neuester Zeit genannt hat, und von denen der Niederrhein und Westfalen zuerst seine griechische Bildung empfing. Schon Joh. Wessel aus Gröningen (1420—89) brachte von seinem Aufenthalte in Paris und Italien Kenntnis des Griechischen in das Kloster Adwart bei Gröningen mit und übte Einfluß auf Reuchlin und Agricola aus, ohne aber selbst, wie es scheint, im Griechischen zu unterrichten, und schrieb „Quedam in grecis". Dagegen der Westfale Alex. Hegius aus Heek (1433—1498), welcher die Brüderschule in Zwolle besucht hatte und selber die Schulen in Wesel 1469—73 und in Emmerich und seit 1475 die große Brüderschule in Deventer leitete, empfahl das Griechische, welches er selbst erst als Mann von dem 10 Jahre jüngeren R. Agricola lernte, angelegentlich seinen Schülern, auch allgemein durch ein Gedicht de utilitate grece lingue und hat so das Griechische in die Schule eingeführt; auch wurde zu diesem Behufe in Deventer ein kleines Lehrbuch coniugationes verborum Graecorum schon in den 80er Jahren gedruckt. „Wer Grammatik, Rhetorik, Mathematik, Geschichte, die hl. Schrift verstehen will, der lerne Griechisch. Qui Graece nescit, nescit quoque doctus haberi. In summa: Graiis debentur singula doctis." Schüler von ihm waren Erasmus, Cäsarius und Gorleanus, der Lehrer Sturms. An der Xantener Schule wurde schon 1496 von Ad. Potken griechischer Unterricht erteilt und an der vielbesuchten Stiftsschule in Emmerich auch vor 1504, da ein Rektor A. Bevelar und zwei Lehrer, die 1502 und 1504 starben, als Kenner des Griechischen gerühmt werden, und daselbst auch 1502—3 eine VI. Klasse erwähnt wird. Der Westfale Rud. Langen endlich, (1438 bis 1519), welcher die Schule in Deventer besucht, in Erfurt studiert und 4 Jahre in Italien sich aufgehalten hatte, hob als Domprobst in Münster die dortige 1500 neu eingerichtete Domschule zu einer Musteranstalt für ganz Westfalen und berief 1512 nach Einrichtung einer V. und VI. Klasse als Lehrer des Griechischen Joh. Cäsarius (1468 in Jülich geb., in Bologna stud.), welcher seit 1510 in Köln Griechisch gelehrt hatte. Cäsarius ließ aus Paris 300 Exemplare der dort gedruckten Grammatik des Chrysoloras kommen; an seinem Unterrichte nahmen außer den Schülern der oberen Klassen auch die Lehrer und der Rektor teil; sein Honorar war aber so gering, daß

er sich zur Rückreise nach Köln noch Geld borgen mußte. Andererseits ist an der von dem in Deventer erzogenen Westfalen Ludw. Dringenberg geleiteten berühmten Schule in Schlettstadt, in der auch Joh. Wimpheling vorgebildet wurde, kein Griechisch gelehrt worden.

Einen größeren Einfluß aber als die zwei genannten Gelehrten und die Brüdergemeinschaft übten auf die Befestigung und Sicherstellung des Griechischen innerhalb der Universitäten und allmählich auch Gymnasien der Protestantismus und Phil. Melanchthon aus. Martin Luther hatte Griechisch, wie es scheint, in Erfurt gelernt und 1521/2 das N. Testament, nicht ohne schon durch Melanchthon weiter gefördert und bedeutend unterstützt worden zu sein, übersetzt. Wie er dasselbe eifrigst in der Ursprache studiert hatte, so wünschte er, wenn er es auch nicht von Anfang an als unerläßliche Forderung aufstellte, daß die evangelischen Geistlichen Griechisch lernten, und in der 1524 erschienenen Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ erklärt er: „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist gekommen ist und täglich kommt, so ist's doch allein durch das Mittel der Sprachen gekommen. — Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in zwei Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die hebräische, das Neue in die griechische. — Das laßt uns gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl erhalten werden ohne die Sprachen.“

Derjenige aber, welcher den griechischen Unterricht sowohl vom humanistischen wie vom theologisch-evangelischen Standpunkt aus am meisten damals förderte, war Phil. Melanchthon, der Praeceptor Germaniae. Dieser, 1497 in Bretten geboren, lernte schon früh in Pforzheim auf der Lateinschule die Elemente des Griechischen bei G. Simler und erhielt dort auch von seinem Großoheim Reuchlin eine griechische Grammatik und ein griechisches Wörterbuch, sowie seinen griechischen Namen statt Schwarzerd, studierte 1509—11 in Heidelberg und schrieb vielleicht dort schon die Grundzüge seiner griechischen Grammatik für seine Zöglinge, die Grafen von Löwenstein, studierte 1512 in Tübingen bei Simler die griechischen Schriftsteller genauer, las das griechische Neue Testament von Erasmus und Patristiker und hielt, nachdem er 1514 Magister geworden, selbst Vorlesungen über griechische Grammatik, indem er zugleich sich vorbereitete, den Aristoteles im Original herauszugeben, und seine Institutiones Grammaticae Graecae 1518 in Hagenau im Druck erscheinen ließ. In demselben Jahr auf Vorschlag Reuchlins als Gräcist an die neue Universität nach Wittenberg berufen, wirkte er dort und von dort aus bis zu seinem Tode 1560, von Luther in den Kirchenkampf hineingezogen, aber immer lieber zu seinen humanistischen Studien zurückkehrend.

In seiner Antrittsrede 29. August 1518 „De corrigendis adolescentium studiis“ sagt er: „Jungendae Graecae literae Latinis, ut Philosophos, Theologos, Historicos, Oratores, Poetas lecturus, quaqua te vortas, rem ipsam adsequare, non umbram rerum, velut Ixion cum Iunone congressurus in nubem incidit.“ Die griechische Sprache ist notwendig zum Studium der Philosophie, besonders des Aristoteles und Plato, der Dichter, besonders des Homer, zum Studium endlich der Theologie, „der Quellen des Christentums, deren Nektar dann die Seelen durchströmen wird, wenn der wahre Sinn der heiligen Schrift lauter und ungetrübt vorliegt.“ Und nun bittet er die Studenten, dem Griechischen wenigstens einige Nebenstunden zu widmen, und verspricht die Schwierigkeit der Grammatik durch die Lektüre der besten Schriftsteller zu mildern, damit, was dort die Regel, hier das Beispiel lehre, und zwar will er — in höchst bezeichnender Weise für seine Doppelstellung — den Homer und Pauli Brief an Titus vorlegen. Da aber viele Studenten nicht genügend für die Vorlesungen vorbereitet waren, richtete er zugleich eine schola privata ein, in der er namentlich auch Griechisch lehrte. Durch akademische Deklamationen nun z. B. noch 1525 Praef. in Aesch. et Dem. orr., 1526 in Hesiodum, 1537 de Aristotele, 1538 in Homerum, 1538 de Platone und 1549 de studiis linguae Graecae, wo er außer der Theologie und Philosophie noch Staatswissenschaft, Mathematik, Naturwissenschaft und Medizin auf die Kenntnis der griechischen Sprache zurückführt und diese als allgemeine Grundlage zu einer gründlichen Gelehrsamkeit oder Bildung hinstellt, hat er in Wittenberg wie anderwärts — denn schnell wurden die Reden durch den Druck verbreitet — zum Studium der griechischen Sprache angeregt. Zu gelehrten Ausgaben fand er keine Zeit, für seine Vorlesungen ließ er u. a. die Wolken des Aristophanes, den Galaterbrief, Gespräche Lucians und Stücke aus Plutarch, sowie für Anfänger

1525 die Chrestomathie Institutio puerilis literarum Graecarum drucken, und zwar bewog er einen Leipziger Drucker, mit griechischen Typen nach Wittenberg überzusiedeln. Mehr wirkte er durch seine griechische Grammatik, von der bei seinen Lebzeiten 17 und nach seinem Tode noch 26 Ausgaben erschienen. Bei seinen griechischen Vorlesungen legte er auf Luthers und des Kurfürsten Wunsch z. T. neutestamentliche Schriften vor, Evangelien und besonders Paulinische Briefe, sonst namentlich Homer, Hesiod, Sophokles und Euripides, Aristophanes' Wolken und Theokrit, Thukydides und Demosthenes; aber wenn die große Zahl Zuhörer aus aller Herren Ländern gerühmt wird, z. B. 1520 nach Spalatin 500—600, so kann sich dies nicht auf Kollegien über griechische Klassiker beziehen, da er 1524 zum Demosthenes nur 4 Zuhörer hatte; die Erklärung selbst glich einer heutigen Erklärung in I oder II. Aus seiner Schule gingen aber die bedeutendsten jüngeren Professoren und schulmännischen Organisatoren hervor, wie J. Camerarius, V. Trotzendorf, M. Neander und Hier. Wolf. Auf seinen Vorschlag wurden auch an den einzelnen protestantischen Universitäten die Gräcisten, besonders Schüler von ihm angestellt, und auch Neubildungen dieser Universitäten nach seinen Ideen oder nach seiner Begutachtung vorgenommen, indem immer wenigstens eine griechische Professur eingefügt wurde, wie 1527—29 Marburg, 1536 Wittenberg und Tübingen, 1539—42 Leipzig (in letzteren beiden Camerarius, der jetzt neben Melanchthon am thätigsten für die griechischen Studien war), 1544 Greifswald, 1544—46 Königsberg, 1551 Heidelberg (durch Melanchthons Freund Micyllus, welcher mit Camerarius zusammen die erste kritische Ausgabe des Homer besorgte), 1558 wieder Heidelberg (mit Camerarius zusammen) und 1559 Helmstädt (durch Melanchthons Schüler Chyträus nach Wittenberger Muster). Daß an diesen Universitäten das Griechische zum Bakkalaureat in der Artistenfakultät verlangt wurde und den Theologen das Neue Testament in der Ursprache erklärt, bezüglich beim Examen auf diese zurückgegriffen wurde, das bildet den sicheren Anfang zur Selbständigkeit des Griechischen und seiner Gleichberechtigung neben dem Lateinischen. Endlich entfaltete Melanchthon für das Gymnasialwesen im allgemeinen eine weithin gehende Thätigkeit, indem er teils die Kursächsische Schulordnung innerhalb des „Unterrichts der Visitatoren im Kurfürstentum Sachsen" 1528 entwarf, teils nach auswärts den Fürsten und Städten Lehrer und Rektoren empfahl oder die Schulpläne selbst ausarbeitete. Die für Sachsen berechnete Schulordnung führt freilich noch nicht das Griechische ein, und vereinzelt für sich steht die von Georg Agricola 1518 in Zwickau gegründete griechische Schule, an der selbst Magistri lernten und der Plutus des Aristophanes in griechischer und lateinischer Sprache 1521 aufgeführt wurde; denn sobald Agricola fortzog 1522, wurde seine Schule mit der Stadtschule vereinigt. Dagegen die älteste protestantische Schulordnung für Eisleben 1525, welche von Melanchthon verfaßt oder wenigstens durchgesehen und gebilligt ist, sagt: Ex tertia classe qui mediocre iam robur in Latinis litteris fecerunt et firmioribus ingeniis esse videbuntur, suscipiant Graece discere, Elementale, Oecolampadii grammaticen, nonnullos Luciani dialogos, deinceps Hesiodum, Homerum tractent; der griechische Lehrer war G. Agricola. Der Eislebener Schulordnung, welche sich von der Kursächsischen nur durch Einfügung des Griechischen unterscheidet, ist die der oberen Schule in Nürnberg nachgebildet, welche 1526 Melanchthon selber einweihte, und an welcher sein Freund Camerarius Griechisch lehrte.

Unabhängig von Melanchthon war die Reform des höheren Schulwesens in Zürich 1523 durch Zwingli, welcher in der Schrift Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint" als Ziel des gelehrten Unterrichtes die 3 Sprachen nennt und als wichtigste wegen des Neuen Testamentes die griechische.

Innerhalb Deutschlands wird sehr allmählich und sprungweise hier und da in größeren Städten von bedeutenderen und begeisterten Schulmännern das Griechische eingeführt, bis endlich größere Staatsgebiete, wie Württemberg und Kursachsen sich desselben annahmen und es vom Privatunterricht oder vom wahlfreien Unterrichtsgegenstande, zu dem nur die besten Schüler zugelassen werden sollten, zum obligatorischen erhoben.

Auch dürfen wir uns nicht verhehlen, daß den Entwürfen auf dem Papier nicht immer die Ausführung in der Schulthätigkeit entsprach, je nachdem die Lehrer mehr oder minder befähigt waren, den Entwürfen gemäß zu unterrichten.

Den kursächsischen Lehrplan Melanchthons erweiterte Joh. Bugenhagen in der Braun-

schweigischen Schulordnung 1528: To rechter tidt mach me den de dar to denen ock wol grekisch lesen leren, unde dat Pater noster, edder eyn capitel uth deme nyen testamente, edder wat anders dat kort unde licht is, grekisch vohr leggen unde mit der tidt nach der grammatike etliche dictiones leren declineren etc., doch des sulvigen nicht to vele, dat nicht de magistri öre kunst bewisen ane frucht der jungen. Wente grekisch leren, ehr se wol geövet synt imme latinischen, is by uns gantz vorlarene kost unde moye" (Mon. Germ. Päd. I, 34). Und in der Hamburgischen, 1529 auch von Bugenhagen verfaßten, heißt es: Im vöfften loco (oberste Klasse) schölen sien de Jungen, de in der vörigen locis wohl geövet sind — diessen schal men ock lehren Rudimenta graecarum litterarum, so men se nich forder bringen kan, und hebr. Boockstaven kennen lehren. Desgleichen in der Schleswig-Holsteinischen (1542) „De Vöffte Hupe, wor eine grötter Schole ys, alse to Schleswich. — Denn mach de Scholemester vorlesen de erste underwisinge, ynn der Grekischen sprake, doch also, dat dardorch de Latinische sprake nicht vorsümet werde." An dem sechsklassigen Martineum in Braunschweig beginnt nach der Schulordnung von 1562 die V. Klasse mit Griechisch, und zwar werden, ut flexionum paradigmata magno numero in promptu sint, Äsopische Fabeln hinzugenommen, eventuell auch Verse von Phocylides oder die aurei Pythagoraei. evangelia dominicalia; in der VI. Klasse werden stufenweise zwei Grammatiken empfohlen, Metzler oder Clenardus, und dann Urbanus. Die Syntax soll an der Lektüre gelehrt werden, welche sich auf Sophokles, Demosthenes, Isokrates, Plutarch (de educ. lib.), und auch Theognis, Hesiod und si res ita ferunt, Homer erstrecken soll. In Frankfurt a. M. wurde 1537 durch J. Micyllus nach Melanchthons Ratschlägen das Griechische in der III des fünfklassigen Gymnasiums eingeführt mit 3 wöchentlichen Stunden; in III Grammatik, in II daneben Äsop, in I Hesiod, Homer, Euripides, Isokrates, Demosthenes, Lucian.

Melanchthons Schüler, V. F. Trotzendorf, hat seine Schule zu Goldberg, die 1531 bis 1536 unter ihm blühte und tonangebend für Schlesien wurde, mehr durch die dortige Zucht und die Eigentümlichkeit, daß die älteren Schüler Lehrer der jüngern waren, sowie durch das Latein, das selbst „Knechte und Mägde in Goldberg sprachen", bekannt gemacht als dadurch, daß er „griechische Grammatik und eine lectio aus griechischen Autoribus" einführte. Einer seiner Schüler, P. Vincentius, 1565 Rektor in Görlitz, seit 1569 am Elisab. in Breslau, verlangt in der Breslauer Schulordnung 1570, daß schon „in der III. Klasse die fördersten Knaben wöchentlich eine Stunde Graece lesen, als das Griechisch Pater noster, Symbolum, Decalogum und dergleichen seine Sprüche aus dem Evangelium"; aber im Lehrplan selber findet sich dieser vorbereitende Unterricht nicht. In der II. Klasse (unserer Zählung) wird Griechisch nach der Schulordnung wöchentlich in 1, nach dem Lehrplan in 2 Stunden mit Hinzuziehung des Nov. Test. gelehrt, in der I. Klasse in 3 Stunden Nov. Test., bez. Evv. und Epp. Pauli, Hesiod und Isokrates gelesen, bisweilen Demosthenes oder eine Tragödie oder Theocrit oder Paedia Cyri; Vincentius selbst las mit den Schülern auch Ilias. — Ein anderer Schüler Melanchthons, Mich. Neander, Rektor in Ilfeld 1550—1595, bestimmt in seinem „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen", der vom 6. bis zum 18. Jahre vorbereitet werden soll, das 13.—15. Jahr für die Erlernung des Griechischen, nämlich das 13. für das Erlernen der Graecae Tabulae (von ihm selbst verfaßt), das 14. und 15. für Lektüre des von ihm verfaßten Graecum Panareton und Opus Scholasticum Graecolatine, von denen das erste nur, das zweite hauptsächlich Sentenzen des Alten und Neuen Testamentes und von heidnischen Autoren wie von Kirchenvätern enthielt. Regeln will er möglichst kurze und möglichst wenige geben und diese in langsamem Fortschreiten auswendig lernen lassen; daneben Wörter, Phrasen und Sentenzen. Aber er will auch die Schüler anleiten, griechische Briefe und sogar Verse zu schreiben, nach kompilatorischen Werken, in denen er Phrasen und Regeln zusammengestellt hat; der Anfang der erst in neuester Zeit wieder abgeschafften unnatürlichen Mosaikarbeit. Aus seiner Schule ging der gewandte Rodomannus hervor, welcher die Sage von den Argonauten, von Theben und Troja in griechischen Epen behandelte. — Ein dritter Schüler Melanchthons, der gelehrte Herausgeber des Demosthenes und Isokrates, Hier. Wolf überwies als Rektor des Annengymnasiums zu Augsburg (1557—1580) dem Griechischen 1558 die obern 3 Klassen von den 5 bestehenden mit je der Hälfte der 2. Nach-

mittagstunde, 1576, als regelmäßige Jahreskurse eingerichtet waren, die oberen 4 Klassen von den 9 bestehenden. Auch er legt viel Wert auf Sentenzen, welche im Anfang die Grammatik begleiten sollen; z. B. Gregorii Nazianzeni Ethicum alphabeticum und läßt die Lektüre mit Aristoteles und Isokrates enden. Neu ist die später von Hamilton und Meierotto wieder aufgenommene Methode. Des Isokrates Spruch *πολλοῖς ἡ γλῶττα προτρέχει τῆς διανοίας* wird zuerst Wort für Wort übersetzt *πολλοῖς* multis — *τῆς δ.* cogitationis, da so außer den Worten auch die Kasus, Tempora und Modi gelernt werden. Es folgt die grammatische Anordnung: *ἡ γ. πρ. π. τ. δ.* — *ἡ γ. τρέχει πολλοῖς πρὸ τ. δ.* Lateinische Übersetzung Multi sunt, quorum cogitationem lingua praecurrat. Jetzt erst Deutsche: Viel sein, der Gedanken die Zung vorläuft, oder übereilet. Endlich sententia, freie Deutsche Übersetzung: Viel Leute reden, ehe sie sich bedenken. In der I soll täglich eine Periode nach allen Regeln der Etymologie und Syntax durchgegangen werden; z. B.: wird bei „*Ἰσοκράτους πανηγυρικὸς λόγος*" zuerst die Person Isokrates besprochen, dann werden alle möglichen Zusammensetzungen von *ἴσος* und *κράτος* und den anderen Worten nebst Konstruktion angegeben: Ferner sollen griechische Phrasen alphabetisch oder sachlich oder grammatisch zusammengestellt werden; im Einzelnen z. B. *θαυμάζειν τινά τινός, ὅτι.* Statt 2 Grammatiken, einer Formenlehre für Anfänger und einer ausführlichen (Clenardus) für die Vorgeschrittenen, wünscht er eine einheitliche für alle Klassen.

Auf der Schule der Hieronymianer in Lüttich und auf der Universität in Löwen vorgebildet und außer andern durch des hervorragenden katholischen Pädagogen L. Vives Werk (De disciplinis 1589) beeinflußt, leitete Joh. Sturm von 1538—1583 das Straßburger Gymnasium, dessen Einrichtungen für viele andere, auch für das kalvinistische in Genf maßgebend wurden. In seiner Schrift „De literarum studiis recte aperiendis 1538 stellt er als Ziel der Schulbildung pietas ac rerum cognitio et orationis puritas et ornatus hin und läßt von den 9 Klassen schon die V täglich Griechisch lernen, und zwar im I. Halbjahr Grammatik, im III. Vierteljahr Aesop, im IV. Demosthenes' olynth. Reden lesen; neben der genauer durchzunehmenden Grammatik folgt in IV Demosthenes und Homer neben Cicero und Vergil, im III—I Aristoteles Demosthenes und Aeschines; es strebt Sturm offenbar Beredsamkeit hauptsächlich an. Als 1565 zehn Klassen eingerichtet wurden, ließ er die VI das Griechische beginnen, die V griechische Sentenzen de virtutibus et vitiis, de moribus et vita humana, de rebus publicis und die Sonntagsevangelien lesen, in IV zusammenhängende Stücke einer Chrestomathie, in III und II Demosthenes und Ilias oder Odyssee, in I Demosthenes und Thukydides lesen; in IV—I die Briefe Pauli; in II sei das wörtliche Übersetzen des Lehrers nicht mehr nötig, poetischer und rednerischer Ausdruck sei zu vergleichen darüber wie früher schon über anderes ein Kollektaneenheft zu führen, in I sei Dialektik und Rhetorik an Demosthenes und Cicero, sowie an Thukydides und Sallust zu lernen, an den beiden Rednern auch Philosophie. In dem Brief an den Lehrer der Ethik nennt Sturm allerdings auch Aristoteles und Plato, rühmt aber, daß derselbe die Reden des Demosthenes und Cicero nicht aufgebe, an denen man Philosophie lernen könne, und in dem Briefe an den Professor der griechischen Sprache nennt er neben Thukydides auch Herodot und Xenophon; der letzte sei als der leichtere im I. Halbjahr zu lesen; Pindar, Aristophanes, Euripides, Sophokles könnten gelesen, von letzteren auch ein Stück aufgeführt werden. Größere Abschnitte werden aus jeder Lektüre auswendig gelernt, ganze Briefe von Paulus; übersetzt wird regelmäßig in das Lateinische, teilweise auch aus dem Lateinischen ins Griechische. Einen solchen Betrieb des Griechischen, wie ihn auch das Examenprotokoll 1578 zeigt, hatte damals kein anderes Gymnasium Deutschlands aufzuweisen; allerdings berechtigte auch die Absolvierung der II. und I. Klasse zum Baccalaureat, also waren diese dem Anfang des akademischen Studiums gleich. Mäßiger zeigte sich Sturm in der 1565 für die Pfalzgräfl. Schule zu Lauingen entworfene Ordnung, wo von 5 Klassen die 3 oberen Griechisch lernen sollten. Beeinflußt von ihm war auch die auf eine größere Anzahl von Gymnasien des eigenen Landes und als Vorbild mittelbar auf viele andere sich erstreckende Württembergische Kirchenordnung 1559, teilweise ergänzt 1582. Von 5 Klassen lernen die 2 obersten IV und V Griechisch, immer in der 5., d. h. letzten Schulstunde nachmittags 3—4, V nur alternis diebus. Für die V. Klasse sind Aesop, Isocr. ad Demon.,

Paedia Xenophontis und Novum Test. bestimmt. Großer Wert wird auf das richtige Erkennen der Verbalformen gelegt, deren „Themata der Präzeptor auf das fleißigste den Knaben anzeigen und sie selbst formieren lassen, auch sie dazu halten soll, daß sie es fleißig kolligieren und aufschreiben.“ Seit 1582 soll in IV noch der kleine griechische Katechismus Brentii exerziert und Samstag 8—9 Evangelium Graecum Latine interpretiert werden. Treffend wird hinzugesetzt: „In syntaxi Graeca — soll der Präzeptor — allein die regulas generales remotis exceptionibus (in welchen die Knaben, wenn sie baß erstarken, nach und nach sich selbst üben mögen) fürgeben.“ Die verfehlte Auffassung der Lektüre als Verwertung der Grammatik zeigt sich aber: Grammatica Graeca Crusii, cui exercitii gratia liber aliquis Novi T. und Cyri p. Xenophontis alternis coniungi debet. Der V. Klasse entspricht das Pädagogium in Stuttgart und die Unterstufe der Klosterschulen; auf der Oberstufe der letzteren soll auch Demosthenes gelesen werden, aber cum lectione cursoria Grammaticae et Syntaxeos Graecae.

Der Württembergischen Kirchenordnung ist genau angeschlossen die Kursächsische 1580, welche im wesentlichen gesetzlich bis 1773 galt. Diese stellt der IV und V der Partikularschulen die II und III der Fürstenschulen gleich; sie fügt für V noch gnomae Gregorii Nazianzeni, sowie für die III der Fürstenschulen Theognis, Pythagoras, goldne Sprüche, Plutarchs Kindererziehung und das I. Buch der Ilias hinzu und führt die von M. Crusius nach Melanchthons Buch in quaestiones gebrachte Grammatik ein. Endlich wird im Kurfürstentum Brandenburg das Griechische 1564 den zwei oberen Klassen der 4klassigen Schule zu Brandenburg, (ebensowohl 1574 am 5klassigen Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin) und 1607 den 3 Klassen des Joachimsthalschen Gymnasiums überwiesen, und zwar wird an letzteren bei 2 Stunden wöchentlich Plutarch, Theognis, Isokrates, Hesiod und Demosthenes gelesen.

Einen ausgedehnten Betrieb des Griechischen verhieß der Jesuitenorden für seine Schulen. Schon die erste bayrische Schulordnung von Herzog Wilhelm IV. hatte 1548 das Griechische eingeführt. Aber in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts machte der Jesuitenorden in Süddeutschland, am Rhein und Westfalen bedeutende Fortschritte, brachte an der Mehrzahl der katholischen Universitäten die philosophische und theologische Fakultät in seine Hand und wurde tonangebend für die katholischen Gymnasien, von denen er selber eine große Zahl mit je 5 Klassen gründete. Im Würzburger Jesuitenkollegium wurden 1567 Isokrates' Ermahnung an Dem. und Demosthenes' ol. Reden, im Kölner Jesuitengymnasium 1578 bis 1579 eine philippische Rede des Demosthenes oder oratio aliqua sacri autoris und sonst irgend ein leichter Schriftsteller gelesen. Die auf Almavivas Anordnung von 6 Patres zum Teil nach L. Vives Lehrsätzen entworfene Ratio studiorum 1586, welche mit wenigen Änderungen des Jahres 1599, wo sie für Deutschland volle Gesetzeskraft erhielt, und erst wieder des Jahres 1832 in Deutschland dauernd gegolten hat, führte 3 grammatische Klassen von je 2 Jahren, und darüber IV humaniorum litterarum und V rhetorica ein. Die Wichtigkeit des Griechischen in medicina, philosophia, mathematia, graecis bibliis, conciliis et patribus wird anerkannt und auch, daß ipse sermo Latinus, der von allem bezweckt und geübt wurde, graecis litteris non parum indiget (Vives); endlich daß es für den Orden vorteilhaft sei, des Griechischen kundige Leute zu besitzen. Aber nisi discantur a pueris, vix unquam discentur (Vives). Und so wird das Lesenlernen schon für die unterste Stufe, wo die regelmäßige lateinische Formenlehre eingeprägt wird, empfohlen ($^1/_4$ Std. nachmittags), jedenfalls für das 2. Schuljahr verlangt; dann geht die Grammatik weiter; erst im 6. Schuljahr wird ein leichterer Schriftsteller gelesen, wie Aesopus, homiliae Chrysostomi, Basilii. Vom 2. Schuljahre an gilt dabei: pueri latine interrogentur et respondeant; jetzt soll zweimal wöchentlich etwas ins Griechische übersetzt werden. Diese Übung geht in der IV. Klasse fort, wo Isokrates, Lucian, Epigramme, Aristophanes, Theokrit gelesen werden sollen, und wo empfohlen wird, gelegentlich leichtere Fragen in griechischer Sprache zu stellen und beantworten zu lassen. In der Rhethorikklasse endlich werden Demosthenes, Xenophon, Homer, Pindar, Euripides, Sophokles und Thucydides erklärt, und zwar sollen von dem Stundenpensum je 4—5 Zeilen auswendig gelernt werden. Griechische Verse sollen in lateinische Verse übertragen werden. Was der Lehrer erklärt, soll immer sofort von den Schülern wiederholt werden. Endlich wird der obersten Klasse wenigstens eine halbe Stunde Privatstudium des Griechischen auferlegt. In Wirk-

lichkeit wurden die weitgehenden Vorschriften nicht erfüllt; im Jahre 1735 befahl die österreichische Regierung zwei halbe Stunden wöchentlich auf Griechisch zu verwenden, um den Unterricht zu heben, und die einmal eingeführte Grammatik von J. Gretser (gest. 1625) entäußerte sich nicht ihrer Fehler, trotz des Vorganges anderer. Übrigens konnte vom Griechischen dispensiert werden. Dieser Lehrplan erfuhr 1599 und 1832 einige Abweichungen in Bezug auf die Abgrenzung des grammatischen Pensums: 1599 erledigt die IV. Klasse die Syntax, 1832 schon die III. Klasse; 1599 treibt die V. Klasse Metrik und Dialekte, 1832 schon die IV. Klasse; 1599 soll die V. Klasse eine vollständige Kenntnis der Autoren erhalten; griechische Pensa werden nach lateinischem Texte geschrieben und alle Teile der Grammatik wiederholt; als Schriftsteller werden empfohlen Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar u. a., „natürlich in gereinigten Ausgaben", Gregor von N., Basilius und Chrysostomus. „In der Erklärung darf man zwar das gelehrte Wissen und die Kunsttheorie nicht außer acht lassen, man soll aber doch mehr auf die Spracheigentümlichkeit und den Sprachgebrauch sehen, daher in jeder Stunde einige Redensarten diktieren." Dazu kam 1832 als wichtigste Neuerung: „Bei der Übersetzung der Autoren lasse der Lehrer sich die Reinheit und das richtige Aussprechen der Muttersprache höchst angelegen sein."

Neben den Jesuiten hoben sich übrigens im Beginn des XVII. Jahrhunderts in den katholischen Ländern auch wieder die Benediktiner in Süddeutschland, die Franziskaner im Nordwesten, die Piaristen im Nordosten und machten den Jesuiten erfolgreiche Konkurrenz auch in den Schulen.

Im allgemeinen also werden in der zweiten Hälfte des XVI. Jahrhunderts bei fünfklassigem Schulaufbau die 2, teilweise 3 obersten Klassen 3 bis 4 Jahre mit 3 bis 4 wöchentlichen Stunden im Griechischen unterrichtet, und dieser Unterricht wird als notwendig für das Studium der 4 Fakultäten der Universität angesehen. Der Unterricht geht von der lateinisch geschriebenen Grammatik, der Formenlehre oder, wie es damals hieß, Etymologie aus und erst allmählich zur Lektüre über, die im dritten Schuljahre schon den Schriftstellern entspricht, welche heute erst im fünften und sechsten gelesen werden. Die Formenlehre wird nach lateinischer Analogie in einem äußerlichen, mühsamen Schematismus geboten, dessen Einzelheiten nicht der Lektüre angepaßt sind und eine Menge von Fehlern enthalten. Die Syntax wird meist nur an der Lektüre gelernt, und Übersetzen in das Griechische wird nur von wenigen Lehrern (z. B. von Sturm, Wolf, Neander, von Vincentius in Görlitz alle 14 Tage nach der Lektüre) geübt; Versübungen werden innerhalb der Prosodielehre noch seltener von besonders gewandten Lehrern angestellt. Die Auswahl der Lektüre wird teilweise mit äußerlich bestimmt durch die vorhandenen Drucke, indem man die Schulbücher unter den vorhandenen billigeren Ausgaben wählen, oder selbständig etwas drucken lassen mußte. Bevorzugt wurden allgemein die Schriften, welche viel Moral unmittelbar enthielten, teilweise solche, welche die Redekunst fördern: das Neue Testament, voran die Evangelien und die Paulinischen Briefe, Äsops Fabeln, Isokrates' Ermahnung an Demonikos, Plutarchs Kindererziehung, Xenophons Kyropädie, Phokylides, die goldenen Sprüche des Pythagoras und Theognis. Hinzu kommen Hesiods Werke und Tage, gegen Ende des Jahrhunderts auch mehr Ilias, bisweilen auch Odyssee, von beiden aber nur einzelne Gesänge, Batrachomyomachie, Demosthenes und Äschines, Xenophons Ökonomikos und Memorabilien, weniger seine historischen Schriften (Anabasis, wie es scheint, gar nicht), Thucydides, Aristoteles, Lucian und ausnahmsweise einmal Plato und Herodot, ein Stück von Sophokles, Euripides und Aristophanes, endlich die ins Griechische übersetzten versus Catonis, bes. an katholischen Anstalten Stellen aus Kirchenvätern z. B. Chrysostomus, an evangelischen Possels versifizierte Sonntagsevangelien und Episteln und der ins Griechische übersetzte Luthersche Katechismus. Beliebt waren auch Chrestomathien. Letztere enthalten oft nur kleine Stücke aus den betreffenden Schriftstellern, manche nur einzelne Sprüche wie Magdeburgs *Γνῶμαι ἅγιαι*, Neanders Gnomologie und Possels Apophthegmata, andere Spruchsammlungen wie Camerarius' Libellus scholasticus und Neanders opus aureum hauptsächlich nur Sprüche des Pythagoras, Phok. und Theognis. Die griechischen Lesestücke werden vom Lehrer übersetzt und erklärt, nicht von den Schülern präpariert, die Übersetzung erfolgt regelmäßig ins Lateinische, selten ins Deutsche. Der Lesestoff wird nach 4 Seiten hin analysiert: nach der grammatischen (Formen, Wortbildung, Wortbedeutung, Konstruktion), nach der rhetorischen (Phrasen, Tropen

und Figuren, Perioden), nach der dialektischen (Disposition und Beweisführung) und nach der ethischen; in grammatischem und ethischem Interesse wurden längere Bibelstellen und auch Fabeln auswendig gelernt. Viel wurde von den Lehrern diktiert; erst allmählich kamen den Schülern die griechisch-lateinischen Wörterbücher, die ihre Lehrer benutzten, in die Hand, wie das von G. Longolius, Köln 1533, C. Gesner, Basel 1537, J. Hartung 1559 und die auf Stephanus sich stützenden M. Crusius, Nomenclator gr. und N. Frischlin, Nomenclator trilinguis, gr. lat. germ. 1586. Viel wurde, wie es scheint, dem Privatfleiß der Schüler überlassen. Das Maß des Erreichten befähigte die Betreffenden, auf der Universität Vorlesungen über das Neue Testament, Kirchenväter und klassische Schriftsteller zu hören und in allen Wissenschaften die griechischen Bezeichnungen zu verstehen oder mit Hilfe eines Wörterbuches sich zu erklären. Die Aussprache war fast überall die Reuchlinsche.

3. **Das XVII. und XVIII. Jahrhundert.** Schon um das Jahr 1550 wollte ein Braunschweiger Superintendent alle Profanschriftsteller aus der Schule verbannen, und 1589 beauftragte der damalige Landgraf von Hessen den Gelehrten Frischlin durch ein Epos über die Könige Israels die heidnischen Dichter in den Schulen zu ersetzen. Zu Anfang des 17. Jahrhunderts las man an dem 1605 errichteten akademischen Kasimirianum zu Koburg Neues Testament und die poetische Paraphrase des Johannesevangeliums von Nonnus und in dem vorbereitenden Pädagogium daneben nur noch Isokrates' Rede an Dem. und Possels versifizierte Evangelienparaphrase; 1624 in Erfurt in der I nur Neues Testament und Theognis, letzteren 1643 schon nicht mehr, und zu Eisleben 1619 in II das Neue Testament und in I statt Hesiods die Paraphrase des Nonnus, 1622 an der Nürnberger Privatlateinschule carmina Nazianzeni und die von Scaliger übersetzten versus Catonis, wenn auch hinzugefügt ist „principaliter Homerum.“ An allen diesen Anstalten wurde aber verhältnismäßig viel Grammatik getrieben. So suchte die lutherische Orthodoxie, bezw. die Theologie den Humanismus, durch dessen Mitwirkung die Reformation gelungen war, zur Seite zu drängen und das Griechische ihren Zwecken mit dienstbar zu machen. Von seiten der andern Fakultäten scheint der Idealismus der griechischen Lektüre, die allerdings auch nicht allseitig der reichen Schönheit der Litteratur selbst entsprechend ausgewählt war, nicht genug empfunden oder hochgehalten zu sein. Für das Fakultätsstudium reichte die erlangte Kenntnis der griechischen Sprache aus, und da doch nicht griechische medizinische oder juristische Schriften auf den Schulen gelesen wurden, Aristoteles aber wegen seiner Schwierigkeit zumeist ausgeschlossen war, und aus den Ciceronischen Reden und den lateinischen Rhetoren mehr und schneller Vorteil gezogen wurde als aus Demosthenes und andern griechischen Rednern und Rhetoren, ließ man sich die Einseitigkeit der Lektüre der heiligen Schrift, die immer ihren hohen Wert an sich hatte, gefallen. Und als Scaliger und sein Schüler D. Heinsius die Sprache des N. Test. für nicht klassisch erklärten und der Hamburger Rektor J. Jungius 1637 deshalb auch klassische Schriftsteller einführen wollte, donnerte man diese Zweifel mit heiliger Begeisterung nieder. Auch auf den Universitäten ging das Griechische zurück, indem statt des Aristoteles lateinische Kompendien erklärt wurden; auch wird die Zahl der Schriftstellerausgaben geringer; nur veröffentlichte man gern griechische Texte mit lateinischer Übersetzung. Die beiden Schulreformatoren aber, Ratichius und Comenius haben den Betrieb des griechischen Unterrichts weniger unmittelbar zu ihrer Zeit, als mittelbar durch ihre Schriften gefördert.

Wolfgang Ratke, Ratichius (1571—1635) versprach allerdings in seinem Memorial an das Deutsche Reich 1612 „Anleitung zu geben, wie die ebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen in gar kurzer Zeit leicht zu lernen seien.“ Die Jenenser Professoren erkannten 1614 in ihrem Bericht als Vorteile der Ratichischen Kunst an, daß er die Schüler nicht, wie bisher geschehen, mit vielen Lektionen überhäufe, sondern durch stetige Wiederholung mehr leisten könne, daß nur eine Grammatik gebraucht werde, daß nicht viel nachgeschrieben, sondern mit Hilfe des erklärenden und wiederholenden Lehrers auswendig gelernt, und daß zuerst aus der fremden Sprache in die deutsche übersetzt werde. Dies letztere war ein Hauptvorzug, mit welchem der Gebrauch der deutschen Sprache als Unterrichtssprache und die Voranstellung der deutschen, bezw. Muttersprache im Unterricht an Stelle der lateinischen verbunden war. Verfehlt aber war die weitere Stufenfolge: Hebräisch, weil Mutter aller Sprachen, aus der hebräischen Bibel, dann die griechische

Sprache aus dem Neuen Testament und zuletzt die lateinische. Als Ratichius 1619 seine Musterversuchsschule in Köthen eröffnen durfte, ließ er auf 3 Elementarklassen als IV eine griechische, als V eine lateinische folgen. Aber ehe eine richtige Probe gemacht werden konnte, schon im 5. Monat, wurde der didaktisch, aber nicht wirklich pädagogisch tüchtige Mann verhaftet; die genauere Mitteilung von einem gelegentlichen Hospitanten zeigt uns, daß in sicherer Art, wenn auch mit schwerfälliger griechischer Benennung, die Formen eingeprägt wurden. Die Lehrbücher im Geiste Ratkes mit dem Motto „Ratio vicit, vetustas cessit" kommen nicht zur Ausführung oder Verwendung; aber es war doch einmal die Stellung des Lateinischen, welche dieses unrechtmäßigerweise als Unterrichtssprache behauptete, erschüttert und auf eine bessere Methode als die bisherige, Grammatik lange der Lektüre vorausgehen zu lassen, hingewiesen worden. — Gleich Ratke wandte sich Johann Comenius (1592—1671) gegen die Vernachlässigung der Muttersprache, wollte aber Latein als Universalsprache der Menschheit einführen und erstrebte auf seiner schola latina, dem zur Universität vorbildenden Gymnasium nur eine notdürftige Kenntnis des Griechischen, um christliche Schriften, von den heidnischen nur wirklich lehrhafte zu lesen, und dieses sollte in der obern Hälfte der 6 Klassen, und zwar beim Beginn mit besonderem Nachdruck getrieben werden. Der praktische Versuch mit diesen 3 Oberklassen kam aber in Patak gerade nicht zur Ausführung. Seine in der Didactica magna 1628, der Janua reserata 1631, dem Vestibulum und dem Orbis pictus 1657 (Vorrede) entwickelten methodischen Lehrsätze, daß das Wissen vom Sinnlichen, bez. der Anschauung per demonstrationem, sensualem et rationalem ausgehen solle, daß die Regeln nicht den Beispielen vorangehen sollen, daß zum Zweiten erst fortgeschritten werden darf, wenn man des Ersten sicher mächtig ist, und beim Zweiten das Erste wiederholt werden soll, daß stufenweise vom Leichteren zum Schwereren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Regelmäßigen zum Unregelmäßigen übergegangen werden soll, — diese sind, während die lateinischen Lehrbücher sogleich viel Eingang fanden, in der Folgezeit allmählich auch dem griechischen Unterricht zu gute gekommen, oft übrigens von seiten der betreffenden Lehrer ohne bewußte Anlehnung an Comenius. Bestimmt an Comenius lehnte sich allerdings der Leipziger Professor Zach. Schneider mit seinem griechischen Elementarbuch 1640 an, welches 1732 von T. Damm neu bearbeitet wurde.

Inzwischen aber ließ der 30jährige Krieg Schulen verschwinden oder zusammenschrumpfen und der nachfolgende Realismus und Pietismus ließ namentlich das Griechische, welches fast niemandem als dem Theologen Nutzen zu bringen schien, einseitig verkümmern.

In den 2 auf den Westfälischen Frieden folgenden Jahrzehnten tauchen neue Schulordnungen auf, welche zum größeren Teil das Griechische etwas verkürzen. Die des Gymnasiums von Sorau 1650 bietet überhaupt keinen griechischen Schriftsteller mehr, die von Magdeburg 1658 bietet keinen griechischen Schriftsteller publice und stellt nur die fundamenta linguae Gr. in Aussicht. An den hessischen Anstalten hatte das Griechische nur 1, an vielen anderen nur 2 Stunden. Die Schulordnung von Frankfurt a. M. 1654 läßt in den 3 oberen Klassen des 6klassigen Gymnasiums Griechisch lehren, dispensiert aber auch auf Ansuchen der Eltern. In II werden die kontrahierten Nomina und Verba, in I erst die Verba auf $\mu\iota$, aber auch die vornehmsten Dialekte durchgenommen; der Lektüre giebt sie in III Sprüche aus den Evangelien, in II das Neue Testament und in I dazu einzelne Sprüche aus Profanschriftstellern.

Die Herzoglich-Wolfenbütteler Ordnung 1661 mahnt: si quid loci obscurioris inciderit, in eo explicando id solum adducetur, quod praesentis instituti ratio postulat", empfiehlt aber zu der üblichen lehrhaften Lektüre Homer, Kebes' Tafel und Älian. Der Konrektor zu Eisleben erklärte 1679, vom 10. Januar bis Ostern habe er in Hesiods ἔ. κ. ἡ. außer der Einleitung 46 Verse durchgenommen, notas, phrases et imitationem de vitanda superbia hinzugefügt, 4 Imitationen von den Schülern anfertigen lassen und 3 Bogen diktiert.

Im Halleschen Gymnasium 1661 galt es, neben der Grammatik catechesin Graecam et breves dominicalium evangeliorum sententias inculcare sacrique potius Christi et apostolorum quam profanos et Lucianicos dialogos audire, und nur den Strebsamsten der I, welche noch nicht gleich eine Akademie besuchen können, soll man privatim gelegentlich eine schöne Stelle aus Isokrates, Demosthenes, Hesiod, Homer, Pindar, Sophokles, Euripides

vel aliis in latinum sermonem suo marte transferendis geben und Gazae translatio dial. Cic. de sen., Planudis dist. Catonis et Nonni μετάφρασις zum Privatstudium empfehlen. Zur Einübung der Grammatik dienen zuerst Sprüche aus dem Katechismus und den Evangelien. Einige Anweisungen sind praktisch, z. B. nicht zu viel schreiben zu lassen, weil viele Fehler niedergeschrieben würden; wichtig ist, daß die einzelnen Worte vom Lehrer zuerst ins Deutsche übersetzt werden sollen.

Fünfzig Jahre später entfaltete der pietistische Pädagog August Hermann Francke in Halle eine weitgehende Wirksamkeit als Professor der griechischen Sprache an der 1694 gegründeten Universität, indem er zugleich die älteren Studenten nach seinen Vorschriften in seinen Stiftungen unterrichten ließ. Das 1697 gegründete erste philologische Seminar leitete Cellarius, aber die späteren Gymnasiallehrer waren doch zumeist Theologen und kümmerten sich weniger um die griechischen Vorlesungen von Cellarius und seinen Nachfolgern, als um die Winke Franckes und um die theologischen Vorlesungen. Und der Philosoph und Rechtslehrer Thomasius, welcher die deutsche Sprache auch in die akademischen Vorlesungen einführte, achtete die griechischen Klassiker in Anbetracht der praecepta moralia logica, und politica weit geringer als das Neue Testament, die Apokryphen und die Septuaginta. Francke überwies 1702 den 3 oberen Klassen des Pädagogiums täglich 1 Stunde (8 Uhr morgens) für Griechisch. „Sobald sie lesen können, fängt man das Testament selbst deutsch zu exponieren an, je einen Vers von Wort zu Wort und läßt denselben von jeglichem nachexponieren, schreibt täglich alle vocabula an die Tafel zum Abschreiben und Lernen, zweimal in der Woche systematische Formenlehre stufenweise mit Anschreiben des Paradigma an die Tafel, Analyse aus dem Testament, aber nur soweit sie die Sache in der Grammatik gehabt haben. Wenn sie die Paradigmata wohl gefaßt und 7 Kapitel Matthäus gelesen haben, werden sie in die andere Klasse translociert." In II wird nur Neues Testament gelesen, dieses wird ins Lateinische übersetzt, aber zu Beginn der Stunde und zu Ende liest der Lehrer das vorher Durchgenommene, bezw. zur Repetition der ganzen Bibel ein Stück deutsch vor, während die Schüler im Griechischen nachlesen und gelegentlich gefragt werden. „So kann das Neue Testament im Jahr 4 mal durchgebracht werden." Der Analyse und Grammatik werden 2 Stunden gewidmet; die verba auf μι werden auf die Stammworte στάω, θέω, δόω zurückgeführt, die v. anomala durch fleißiges Aufschlagen und Lesen gelernt. In I wird noch genauer geteilt: 2 Stunden Analyse und Grammatik, 2 Stunden Neues Testament, 2 Stunden Autoren; Makarius (Sprichwörtersammlung), Kirchenväter, Apokryphen, Päanius' Übersetzung des Eutrop, Epiktet, Demosthenes, Plutarchs Kindererz., Pyth. Sprüche u. a. Wöchentlich ein lateinisches Exercitium zum Übersetzen ins Griechische, „welches der Lehrer gemeiniglich aus einem griechischen Autor übersetzet." Jede Stunde wird mit Lesen eines Kapitels des Neuen Testament begonnen und geschlossen. In Wirklichkeit wurde von anderen Autoren neben dem Neuen Testaments sehr wenig gelesen, oder nichts, so daß sich z. B. 1749 Fr. Nicolai vom Griechischen dispensieren ließ, während er bei einem Selektaner etwas Homer und 8 Jahre später mit Mendelsohn voller Begeisterung die Odyssee las. Zur Förderung der einzelnen Lehrgegenstände fing Francke das Fachlehrersystem an.

Nach Franckeschen Grundsätzen richteten dann Schüler von ihm die Gymnasien in Berlin (Friedrichswerder 1681), in Frankfurt a. O., Königsberg i. P. ein, und die anderen Gymnasien des brandenburgisch-preußischen Staates wurden unter Friedrich Wilhelm I. auf diese als Musteranstalten verwiesen. Die Verordnung von 1735 bestimmt, „niemand soll in I Graecam gelassen werden, der nicht im Griechischen zum mindesten die declin. und das verbum regulare inne hat und dabei die ersten 10 Kapitel im Neuen Testament ohne Version exponieren und ziemlich analysieren kann. Insbesondere muß niemand ad Academica dimittiert werden, der nicht — mindestens 2 Evangelisten im Griechischen, als Matthäus und Johannes — fertig exponieren und ziemlich analysieren könne."

In ähnlicher Weise, wie Francke, hatte Jac. Thomasius, als er 1676 das Rektorat der Thomana in Leipzig übernahm, in I den Isokrates zu gunsten des Neuen Testaments und das aureum c. Pyth. zu gunsten eines lateinischen Historikers verschwinden lassen, letzteres, weil schon ein griechisches Gedicht Posselii evangelia erklärt werde. Das Pädagogium zu Stuttgart erhielt 1687 für die 2 oberen Klassen je 2 Stunden Griechisch neben 6 bis 7 lateinischen und als Lektüre das Neue

Testament, indem Nichttheologen dispensiert wurden. Noch 1747—1748, berichtet Heyne, habe er im Chemnitzer Gymnasium nur das Neue Testament und Plutarchs Kindererziehung zur Lektüre erhalten, während der Rektor noch Privatstunden über einige Rhapsodien gegeben habe, habe aber griechische Elaborationen und selbst Verse verfertigt und Predigten griechisch nachgeschrieben. In Helmstädt durfte 1755 auch eine griechische Übersetzung Eutrops gelesen werden.

Die Gymnasien entsprachen übrigens mit ihrer einseitigen Lektüre des Neuen Testaments vielfach den Universitäten, auf denen ja die Gymnasiallehrer, bezw. die zeitweise in Gymnasien arbeitenden Theologen vorgebildet wurden, wie denn zwischen den Jahren 1720 und 1743 in Helmstädt, Königsberg, Leipzig, Wittenberg gelegentlich in einem Semester von dem ord. Professor der griechischen Sprache gar kein klassischer Schriftsteller, sondern nur das Neue Testament erklärt wurde. Auch Leibniz wollte 1666 (Nova methodus) einen Jüngling nur der heiligen Schrift wegen Griechisch lernen lassen, während er dringend Französisch und auch Italienisch empfahl, und Cartesius legte den alten Sprachen im Vergleich zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Forschungen gar keinen Wert bei. In den im 17. und 18. Jahrhundert gegründeten Ritterakademieen war natürlich kein Platz für das Griechische, so wenig wie in den unter Rousseaus Einfluß von Basedow eingeführten Philanthropinen, während den Zeitverhältnissen entsprechend Französisch bevorzugt wurde.

Letzteres, sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und die deutsche Sprache fanden in den Gymnasien überhaupt jetzt teils weitere Ausdehnung, teils ersten Eingang.

4. Der Unterricht vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1882. a) Der neue Humanismus und die Kursächsische Schulordnung 1773. War durch den alten Humanismus hauptsächlich die unmittelbare Nachahmung der Alten in ihrer Sprache erstrebt und das Griechische zuletzt fast ganz der Theologie überlassen worden und war infolge der politischen Zeitverhältnisse die lateinische Sprache als Weltsprache zunächst in Deutschland durch die französische verdrängt und die französische klassische Litteratur in Deutschland unmittelbar und mittelbar als die geschmackvollste eingeführt worden, so kam man jetzt wieder zu der Erkenntnis, daß die lautere und reiche Quelle, der die französische, wie auch die englische und weiter zurück die römische Litteratur ihre gemeinsame Schönheit verdankten, die klassische griechische Litteratur sei. Die Werke des griechischen Geistes, litterarische und auch plastische, wurden jetzt als die edelsten Bildungsmittel bewundert, indem sich ebensowohl ein christlicher Glaube als auch die Freiheitsschwärmerei dieser Zeit mit ihnen verband und durch und für den deutschen Geist in selbständiger Nachahmung fruchtbar machte. Die Träger dieses neuen Kulturideales sind im allgemeinen Klopstock und Voß, Lessing und Winkelmann, Herder, Goethe und Schiller. Innerhalb des griechischen Unterrichtes auf Universitäten und Schulen, dem jetzt mit Recht ein größerer Bereich auf Kosten des lateinischen zugewiesen wurde, kam derselbe Geist durch folgende Männer zur Geltung.

Joh. Math. Gesner (1691—1761) wirkte an der neugegründeten Universität in Göttingen von 1734—1761 als Professor, als Begründer und Leiter des philosophischen Seminars und als Inspektor der braunschweig-lüneburgischen Schulen. In der von ihm durchgesehenen braunschweig-lüneburgischen Schulordnung 1737, den Institutiones rei scholasticae und der Isagoge in eruditionem universalem weist er energisch auf die von den Römern nur wenig ausgenutzten griechischen Quellen hin; wer überhaupt Lust zum Studieren habe, könne nichts besseres zu seinem künftigen Vergnügen thun, als daß er in dieser Sprache einige Fertigkeit zu erlangen suche. Dispensation wird in dem Gymnasium nicht gestattet. Mit den Seminaristen, Theologen, welche speziell zu Gymnasiallehrern ausgebildet werden sollten, mußte er in den ersten Jahren sehr einfache griechische Übungen anstellen, bis ein besserer Nachwuchs aus den Schulen kam. Während hier das Lateinische mit der Lektüre begonnen werden soll, werden im Griechischen mit steter Anlehnung an das Lateinische (z. B. nach epitome die η Deklination, legunt = λέγονται, amans = τύψας) zuerst die Hauptparadigmata gelernt, ehe man, wie in Halle, zur I. Ep. Joh. übergeht. Die 3 Deklinationen werden zuerst an ὁ, ἡ, τό, τις gelernt; dann wird verkehrterweise, wie sum, auch εἰμί mit allen Temporibus vorangestellt, aber gut die Stammtafel des v. baryt. mit verschiedenen Farben oder Größen an die Wandtafel vorgezeichnet und in das Heft eingetragen. An das Neue Testament soll sich aber bald eine Chrestomathie mit längeren Stücken anschließen,

wie die von Gesner selber (1731, Herodot I, 23—45; II, 35—48; 68—73; Thucyd. I Pausanias, II Pest in Athen; Xenoph. Cyrop. I, 2—4; VIII, 7; Memor. aus I, II, III; Apol. Socr.; Theophr.; Arist. rhet.; Plut. de discr. am et ad.; Sext. Emp.; Lucian) und zwar zuerst Xenophon, dann ganze Schriften, z. B. Xenophons Memorabilien, endlich Homer, Hesiod, Theognis und andere Dichter. Übersetzungen in das Griechische verwirft er, und die Lektüre will er weniger statarisch — in Jena hatte ein Lehrer von ihm, der Aristoteles' Rhetorik erklären wollte, 3 Stunden über ἀντίστροφος in der 1. Zeile gelesen — als kursorisch, so daß man bald ein ganzes Werk oder einen selbständigen Abschnitt überblickt, und zwar immer nur einen Schriftsteller, nicht mehrere gleichzeitig. Mit dem Griechischen würde er lieber beginnen als mit dem Latein, und mit Homer und Xenophon lieber als mit dem Neuen Testament, doch fügt er sich äußern Nützlichkeitsrücksichten. Die Ausgaben mit lateinischen Übersetzungen verwirft er als „Pest“ der gr. Studien und will dafür Wörterverzeichnisse angefügt haben. In Gesners Geist und von Winkelmann (1717—1768) zur Begeisterung für die antike, besonders griechische Kunst gewonnen, arbeitete sein Nachfolger Chr. Gottl. Heyne (1729—1812) weiter, welcher in der seine Seele ganz erfüllenden klassischen Litteratur das Mittel zu edlerer Ausbildung des Geistes für das Wahre, Gute und Schöne erkannte, mit vorzüglichen erklärenden Ausgaben die Lehrerwelt zu besserer Erläuterung der Schriftsteller befähigte, die verschiedensten Seiten des antiken Lebens und Denkens (auch Mythologie und Kunstgeschichte) hinzuzog und so geschmackvoll über alte Dichter las, daß wieder Nichtphilologen solche Vorlesungen besuchten. An der unter seiner Inspektion stehenden Ilfelder Schule sollte die Grammatik und Analyse des Textes zugleich als Logik betrieben werden. „Für die frühe Bildung des Geschmackes ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein.“ So vereinigte Heyne die humane und formale Bildung. Die Schüler Gesners und Heynes wirkten in deren Sinne vielfach tonangebend als Direktoren nicht nur im Hannöverschen, sondern auch z. B. in Kiel, Cassel, Darmstadt, Altenburg. Heynes Schüler endlich, der Homerübersetzer Joh. H. Voß unterrichtete und forderte auf zu unterrichten nach seinem Spruche: „Die Griechen sind die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut.“

In ähnlicher Weise, wie Gesner, wirkte in Leipzig sein Nachfolger an der Thomana 1734—1757 und Professor an der Universität — 1781 Joh. Aug. Ernesti. Auch er verurteilt den stupor paedagogicus, die Schriftwerke der Alten nur zu Phraseologieen zu zerpflücken und aus den großen Thesauren gelehrte Einzelheiten zusammenzusuchen. In der von ihm verfaßten Kurf. Sächs. Schulordnung für die 3 Fürstenschulen, nach denen sich die anderen möglichst richten sollen, 1773 (in Geltung bis 1847) werden für III das Evangelium Lucä und die Apostelgeschichte, für II Xenophons Memorabilien, Cyrop. und kleinere Werke sowie leichtere Stücke der Gesnerschen Chrestomathie, für I ein Stück aus Homer, Soph. Ajax oder Eurip. Phönissen und eine größere Rede des Isokrates oder Demosthenes oder Lykurg, auch ein Dialog Platos bestimmt. Der im Griechischen vorbereitende Unterricht in der IV der Lateinschulen (Deklin. und einfache Konjugationen nach der Halleschen Grammatik und I. Ep. Johannes) entspricht der Gesnerschen Anweisung, ausgenommen die Ableitung aus dem Lateinischen; möglichst früh „können einfache Sprüche an- und abgeschrieben werden, die von den Lehrern entweder selbst gemacht oder mit einer Veränderung aus dem Neuen Testament oder andern Büchern genommen werden.“ (Dies ist die Vorstufe zu den jetzt gebräuchlichen Übungsbüchern.) In III werden 2 St. für verba contr., μι und anomala sowie Syntax angesetzt; besonders soll das Ableiten der Verbalformen geübt, aber auch die Abstammung der Wörter gelehrt werden. Die Schüler müssen sich mit einem Wörterbuch zu Hause präparieren und in der Schule gleich „die Worte übersetzen“, und zwar zuerst Deutsch, bei der Wiederholung lateinisch. In II soll Grammatik bei der Erklärung der Schriftsteller zuweilen mitgenommen werden. In II und I soll nichts diktiert, sondern nur das Notwendige kurz gesagt werden, und sollen die Schüler, was sie noch nicht wußten, beliebig in ihr Tagebuch schreiben. „Weil die alten Sprachen und Schriftsteller mit der Jugend getrieben werden, 1. um sie zu verstehen und auszulegen, 2. um sie im Reden und Schreiben, nicht nur in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen, nachzuahmen, und 3 allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen, so sollen auch die Lehrer ihre Lek-

tionen so einrichten." — „Wenn sie eine ganze Rede — zu Ende gebracht haben, sollen sie dies Stück kurz und auf einmal, auch im Ganzen, so wiederholen, daß die Schüler den völligen Inhalt und Zusammenhang desselben übersehen und davon Rechenschaft geben können. Sie mögen ihnen auch schöne Stellen, auswendig zu lernen, aufgeben."

Diese Anschauungen wurden von Ernestis Schülern über Sachsen hinaus, z. B. auch nach Schlesien, Halle und Hamburg gebracht.

In Preußen endlich erkannte der große Friedrich 1771, daß die Sachsen bessere Schulmeister hätten, und verlangte 1779 in einer Kabinettsordre, daß Griechisch und Latein nebst Logik und Rhetorik die wesentlichsten Stücke des höheren Unterrichts sein müßten, und sein Kultusminister (seit 1771) von Zedlitz, welcher erst als Mann Griechisch lernte, betrieb eifrig die humanistisch-aufklärende Reform des Preußischen Unterrichtswesens. Zur Durchführung kam dieselbe zunächst bei den Berliner Gymnasien durch Gedike und Meierotto.

Fr. Gedike (1754—1803), seit 1779 Direktor der Friedrich-Werderschen Schule, seit 1795 des Grauen Klosters, auch Mitglied des Oberschulkollegiums, erklärt in seinen Programmen z. B. 1802: „Die alte Litteratur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Das griechische Studium ist nicht bloß Mittel zur Kenntnis, sondern dient auch der vielseitigen Bildung und Übung aller Seelenkräfte. Im Falle du einst dein Griechisch vergissest, bleibt dir doch der Vorteil, deinem Geiste jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht." Es wurde nun Griechisch von III, später auch von IV an getrieben. Weder wurde mit dem Neuen Testament als erster Lektüre, noch vorher mit der Grammatik begonnen, sondern mit einem einfachen Lesebuche für Anfänger von Gedike selbst, in welchem nur Erzählungen und Beschreibungen aus Plutarch, Aelian, Apollodor, Diodor, Diogenes Laertius und andern nebst Wörterbuch geboten wurden. In II und I wurden in vier wöchentlichen Stunden, und zwar in II leichtere Prosaiker und Dichter, wie Xenophon und Homer gelesen, in I viele Schriftsteller: Homer (kursorisch, 100—150 V. die Stunde), Aristophanes' Plutus oder Wolken, Sophokles, Euripides, etwas aus Pindar, Theokrit und Kallimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isokrates, Platos Menon, Kriton und Alcibiades. Wie in den sächsischen Fürstenschulen wird auch hier Präparation auf die Lektüre seitens der Schüler verlangt, die zum selbständigen Denken erzogen werden sollen. Nach seinen Prinzipien leitete Gedike auch die Teilnehmer des 1787 errichteten Seminars an. — Ähnlich reformierte L. Meierotto (1742 bis 1800) das Joachimsthalsche Gymnasium, nur daß er besonders die Methode des lateinischen Unterrichts ausbildete; das Griechische erhielt in V 3—4, in IV—I 5 Stunden; mit Hilfe einer Grammatik und eines Wörterbuches konnten die Schüler zuletzt leichtere prosaische Stellen übersetzen, viele lasen auch Homer und einen Historiker mit Leichtigkeit.

Gleichzeitig mit Gedike 1787 eröffnete in Halle das philologische Seminar der Universitätsprofessor Fr. Aug. Wolf (1759—1829), er, der zuerst in Göttingen seine Immatrikulation als stud. philologiae durchsetzte, der zuerst die Altertumswissenschaft oder Philologie als selbständige Wissenschaft zu hohen Ehren brachte, und aus dessen Schule die begeisterten Männer hervorgingen, welche seit den 90er Jahren an den höheren Schulen und Universitäten eines großen Teiles von Deutschland und der Schweiz die Anerkennung des humanistischen Prinzips erreichten, durch welche die Gesamtentwickelung unserer geistigen Kultur so tief beeinflußt wurde. „Die Frucht der klassischen Studien" ist ihm „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer Harmonie des innern und äußern Menschen"; besonders aber fördernd ist in dieser Beziehung das Studium der Welt der Griechen, bei denen wir die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters finden. Basedows und Trapps Utilitarismus, welche das Latein als eine notwendige Universalsprache einführen, das Griechische aber aus praktischen Rücksichten aufgeben wollten, bekämpfte er heftig, wollte aber andererseits die gelehrten Sprachen auch nur denen zuweisen, die studieren wollten, und zeitweise, wie jene Philanthropinisten, Griechisch nur für Theologen und Schulmänner verbindlich machen. Mit dem Griechischen wollte er ursprünglich den gelehrten Unterricht beginnen lassen, gab diesen Gedanken aber allmählich ganz auf. Als er 1809 das Joachimsthalsche Gymnasium reformierte, überwies er in den 3 Oberklassen je 5 Stunden dem Griechischen neben 9 lateinischen. Nach seinen Consilia scholastica sollte der grammatische Unterricht auf den unteren Stufen auf das

notwendigste beschränkt werden, die Syntax hauptsächlich aus der Lektüre gewonnen und das Schwergewicht auf die Lektüre der Schriftsteller gelegt werden. Das Ergebnis sollte sein: Erlernung der Sprache, Kenntnis von Sachen und Bildung des Geschmackes. Als verbindlichen Kanon stellt er die Schriften von Xenophon, Herodot, Plato und Homer auf; Thucydides und die Redner schließt er aus, empfiehlt aber noch Arrian, Theophrast, Lucian, Julians Cäsares, Apollodor, Diodor und Dionys, sowie eine lyrische Anthologie und 3 Tragödien der 3 Dramatiker ohne die Chöre und eine Komödie. Zwei, höchstens 3 alte Schriftsteller dürfen nebeneinander gelesen werden; der Lehrer soll eine kurze Einleitung geben und die Schüler in die Präparation einführen; statarische und kursorische Lektüre wechseln, immer aber kommt es zuerst auf die Gedankenfolge im Ganzen an, dann folgt das Einzelne; wichtig ist die Sacherklärung; zur Einwirkung der Grammatik sind einfache Schreibübungen gut, aber nicht Stilübungen, auch nicht mehr in I. In der Reifeprüfung soll die Wahl zwischen griechischer und französischer Übersetzung freistehen; jedenfalls soll der Abiturient ein nicht gelesenes Stück aus Diodor oder Arrian und eines aus Homer und Euripides oder einem Gnomiker teils ins Deutsche, teils Lateinische übersetzen können.

In den katholischen Ländern rief die Aufhebung des Jesuitenordens 1773 eine Reihe neuer Schulordnungen hervor. In Österreich ließ die Instruktion 1775/76 schon zu Ende der untersten (I.) Klasse das griechische Alphabet lernen, in II die Deklination, in III die Konjugation, in IV und V eine Chrestomathie den fähigeren Schülern an den Rekreationstagen erklären, und zwar eine Chr. cum lexico hermeneutico-analytico, welches zu viele Formen analysiert bot. In Bayern entwarf Ickstatt 1774 einen neuen Lehrplan, welcher zunächst in Ingolstadt durchgeführt und 1777 und 1804 nur wenig verändert wurde. In dem auf 4 klassigem Unterbau ruhenden Gymnasium ist Griechisch mit $^1/_2$ St. täglich in den unteren Klassen bedacht, und zwar soll Formenlehre in 2 Jahren, Syntax im dritten Jahre gelehrt, Neues Testament und gute Autoren halbjährig in IV gelesen werden; in V kommen die besten lateinischen, griechischen und deutschen Autoren zusammen in 1 wöchentl. Stunde vor. Die Prüfungsordnung 1794 verlangt Griechisch nur von den Theologen und Medizinern. Die Münstersche Verordnung 1776 richtet sich teilweise nach Gesner. In den linksrheinischen Landen wurden französische Einrichtungen eingeführt.

b) Die Herrschaft des formalen Betriebes in Preußen bis 1882. Das 19. Jahrhundert brachte den höheren humanistischen Schulen, welche jetzt in Preußen offiziell Gymnasien genannt wurden, eine größere Gleichmäßigkeit innerhalb der einzelnen bedeutenderen Staaten, denen die kleineren mit wenigen Abweichungen folgten, nicht nur durch Schulordnungen wie früher, sondern auch durch bestimmte Vorschriften über das Examen der Lehrer und namentlich durch die Vorschriften über das Abiturientenexamen, nach denen sich der Betrieb des Unterrichtes, und zwar nicht nur in der obersten Klasse, naturgemäß richtete.

In Preußen wurde nach der 1787 erfolgten Einrichtung des Oberschulkollegiums 1788 ein Abiturientenprüfungsreglement erlassen, so allgemeiner Art, daß schriftlich meist nur ins Deutsche oder auch Lateinische, bisweilen ins Griechische übersetzt wurde, wobei man mehrfach gar keine Accente setzte, und daß mündlich meist aus einem klassischen Autor, an einigen Anstalten aber auch nur aus dem Neuen Testament, bisweilen jedoch sogar aus dem Griechischen ins Lateinische übersetzt wurde. Die Revisionsurteile heben oft hervor, daß das Griechische nicht nur für die künftigen Theologen wichtig sei, und die Dispensation wurde seit 1810 mehr und mehr erschwert. Nachdem u. a. Schleiermacher sich gegen die laxeren Receptionsprüfungen der Universitäten selbst ausgesprochen, wurden unter W. v. Humboldt durch den Rat Süvern 1812 diese Abiturientenprüfungen allgemein verbindlich für alle preußischen Gymnasien und Universitäten gemacht; es sollte der Examinandus im Griechischen die attische Prosa, auch leichteren Dialog des Sophokles und Euripides, nebst Homer auch ohne vorhergegangene Präparation verstehen und einen nicht schwierigen tragischen Chor, im Lexikalischen unterstützt, verstehen. Das zwei Jahre vorher erlassene Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes, welches dieselben von den Theologen endlich trennte, wirkte auch günstig auf die Pflege der griechischen klassischen Litteratur ein. Darauf folgte der Gymnasiallehrplan 1816, welcher für IV und III je 5 Stunden, für II und I je 7 Stunden ansetzte, indem zugleich statt des Fachsystems endgiltig das

Klassensystem eingeführt wurde. Die Klassen III, II, I sollten 2jährig, letztere in der Regel 3jährig sein; in Wirklichkeit war I meist 2jährig, die III blieb im Rheinlande bis 1870 einjährig. In II soll Homer und Xenophon, in I Homer, Sophokles, Herodot, Plato (leichtere und kleinere Dialoge) und Demosthenes gelesen werden. In der Prüfung wird eine schriftliche Übersetzung eines bisher nicht gelesenen Textes ins Deutsche, aber nicht von einem Stück einer Tragödie wie noch 1812, und eine aus dem Deutschen ins Griechische verlangt.

Nachdem inzwischen ein besonderes Unterrichts- und Kultusministerium 1825 eingesetzt war, ordnete der Minister von Altenstein, der sich nach den Vorschlägen des um den altklassischen Unterricht hochverdienten Joh. Schulze richtete, in demselben Jahre an, daß Unkunde des Griechischen bei regelrecht Dispensierten doch ein Zeugnis I. Grades, „der unbedingten Tüchtigkeit“ ausschließe; selbst zukünftige Feldmesser, die mit den Primazeugnis abgingen, durften seit 1832 nicht dispensiert werden. Auch im Jahre 1825 wurde Privatlektüre in den 3 oberen Klassen unter Kontrolle des Ordinarius nach dem Vorgange A. Meinekes am Danziger Gymnasium empfohlen. Dort wurden in der 2jährigen III 5—6 B. Odyssee und die ganze Anabasis Xenophons, in II Ilias 1—12, Auswahl aus Theokrit und einige vitae Plutarchs, in I Ilias 13—24, Sophokles' Ant. und K. Oed., event. auch Äschylos' Prom. und Sieben, Thucyd. I und II, Demosthenes de cor., event. auch Platos Phädon gelesen; und dazu traten als Privatlektüre in III Rest von Jacobs Elementarbuch und Anakreon, in II Rest der Odyssee und Herodot VI bis IX, in I 4 Stücke von Euripides.

Gegen diese Hellenomanen fand sich das Ministerium schon 1828 genötigt, Äschylos, Aristophanes, Pindar und die größern Dialoge Platos, weil zu schwer, als stehende Lektüre der I zu verbieten; jedenfalls dürfe entsprechend der Verfügung von 1812 Homer nicht ausgeschlossen und Thucydides nur ausnahmsweise, wenn die Schüler den Xenophon mit „ausgezeichneter Fertigkeit“ verständen, gelesen werden; auch solle im Examen zwar ein kürzeres Skriptum „ohne Verletzung der Grammatik und Accente zum Zeugnis der unbedingten Tüchtigkeit geschrieben werden“, aber es dürften zu dem Zwecke nicht besondere Stilübungen, wie an manchen Gymnasien geschehen, angestellt werden; „derartige Übertreibungen — sogar freie Ausarbeitungen und Reden —, die der harmonischen Ausbildung der Jugend nur nachteilig sein könnten,“ seien nicht zu dulden; endlich dürfe der griechische Unterricht nicht schon in V begonnen werden.

Mit diesen Winken ist wohl u. a. auch das Gymnasium in Frankfurt a. O. bedacht, an welchem der Direktor E. Poppo das Griechische in V beginnen und in den letzten Jahren mit 8 Stunden betreiben ließ, selber in I bisweilen griechisch interpretierte und die Primaner in 2 wöchentlichen Stunden im Griechisch-Sprechen und -Schreiben übte, so daß sie zuletzt freie Arbeiten, z. B. Dialoge und Reden ablieferten, und endlich auch zur Versifikation anleitete. Ebenso wurde in Wittenberg und Erfurt durch Spitzner, und in Königsberg durch Gotthold das Griechische, namentlich in der I, in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. An letzterer Anstalt war es übrigens die Regel, daß die Abiturienten einen Chorgesang in freien deutschen Versen übersetzten und einen lateinischen Kommentar dazu lieferten, während andere Gymnasien sich mit dem tragischen Dialog begnügten, und für das Braunschweiger Gymnasium wurde 1828 zur Maturitätsprüfung gefordert: eine deutsche metrische Übersetzung nebst lateinischem Kommentar zur Stelle eines griechischen Tragikers, eine metrische Komposition und ein griechischer Aufsatz. Die genannten Männer, sowie auch Bernhardi, Köpke und Spillеke waren Schüler teils von Wolf, teils von G. Hermann, welcher seit 1795 mit seiner societas Graeca in Leipzig vorzügliche Gräcisten ausbildete und besonders das Eindringen in den Geist und die Form der einzelnen Schriftsteller erstrebte. In Berlin leitete die zukünftigen Lehrer Boeckh mehr zur Beachtung der Realien an, Trendelenburg zur Philosophie, Lachmann und Haupt wieder mehr zur Kritik, in Bonn Welcker zu liebevoller Erfassung der griechischen Sagen in Dichtung und Plastik, Ritschl wieder zur Kritik. Gar manche Schulmänner suchten diese Meister der Wissenschaft, in deren Seminarien sie philologische Schulung erhalten hatten, auf deren Gebiete nachzuahmen und trieben mit oder vor der ihnen anvertrauten Schuljugend Philologie, statt sich nach allgemeinen pädagogischen Grundsätzen zu richten, wie deren Wolf nur vorschrieb: „Habe Geist und wisse Geist zu wecken“, und Ritschl „Wer das Wissen hat, dem wird das Lehren von selbst zufallen,“ beides Männer von angeborenen Lehrgaben.

Wirkliche wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik lehrte der Professor der Philosophie, dessen auf empirische Psychologie gegründetes System bahnbrechend und, wenn auch weniger unmittelbar, doch durch seine Schriften und späteren Anhänger die jetzige pädagogische und didaktische Regsamkeit beherrscht oder wenigstens wie kein anderes beeinflußt, Johann Friedrich Herbart (1776—1841). Die Erfahrungen, die er als Hauslehrer 1797—1800 in Bern gemacht, verwertete er als Professor in Königsberg 1809—1833 in seinem pädagogischen Seminar. Auch der Unterricht in der griechischen Sprache muß ein „erziehender" sein; die alten und besonders griechischen Schriftsteller enthalten zwar nicht die allgemeine Bildung überhaupt, sind aber höchst geeignet zur Anregung der Jugend; für das Knabenalter von 8—12 Jahren giebt es keinen entsprechenden lateinischen Schriftsteller, sondern nur die Odyssee; diese wird vom Lehrer erklärt, und aus ihr und ihr zuliebe werden Formen und Vokabeln gelernt. An diese soll sich Jacobs Chrestomathie, das Nötigste aus der Syntax und erweiterte Etymologie anschließen; dann folgt Herodot und Xenophon, jetzt erst lateinische Litteratur (zuerst Aeneide) und vom 13. Jahre an Grammatik, dann komparative Grammatik des Lateinischen und Griechischen, aber ohne lange griechische Exercitien, hierauf wieder Homer, bezw. Ilias, endlich Plato (auch Rep.) und Cicero, als Schluß Mathematik. Ein derartiger Kursus ist mit einem Schülercötus nie durchgeführt, sondern nur von einzelnen Praktikanten verschiedentlich stückweise mit wenigen Schülern versucht worden. In Göttingen, wo Herbart 1833—1841 wirkte, wurde Ahrens sein treuester Schüler, welcher als Direktor in Hannover das Griechische mit der Odyssee begann, sowie auch später Stoy in Jena.

In dem neuen Prüfungsreglement v. J. 1834 wurde die Übersetzung ins Griechische fallen gelassen, „doch soll die bisherige Übung im Übersetzen aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische keineswegs künftighin aufhören." Verlangt wird „die schriftliche Übersetzung eines Stückes aus einem im Gebiete der I liegenden und in der Schule nicht gelesenen griechischen Dichter oder Prosaiker ins Deutsche". (Anmerkungen zu fordern ist verboten.) Die mündliche Übersetzung erstreckt sich auf teils gelesene, teils nicht gelesene Stellen aus einem leichteren Prosaiker oder dem Homer mit gramm., gesch., mythol., und kunstgesch. Fragen. (Doch soll die griechische Sprache „künftig keineswegs mit geringerem Eifer und in kleinerem Umfange getrieben werden".) Und als der Arzt Lorinser 1836 die Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" herausgegeben hatte, wurden im neuen Lehrplan 1837, um die I und II zu entlasten, diese Klassen nur mit 6 Stunden Griechisch bedacht, dafür aber IV und III auf die gleiche Zahl gehoben, indem für III—I je 2 Jahre festgesetzt wurden, (im ganzen 42 Stunden neben 86 lateinischen, 29 deutschen und 12 französischen) und wurde im allgemeinen auf die vorher berührte fehlerhafte, akademische Lehrart vieler jüngerer Lehrer hingewiesen, welcher die der pädagogisch geschulten Elementarlehrer weit überlegen sei.

Dieselbe Zahl, je 6 Stunden von VI—I schrieb im Königreich Sachsen das Regulativ 1846 vor, doch konnten in OII und I auch 7 Stunden erteilt werden, in Bayern wurden durch den alten Pförtner und eifrigen Schüler Hermanns, Fr. Thiersch 8 Jahre Griechisch mit 51 Stunden vorgeschlagen, aber schließlich 1830 auf 6 Jahre mit 36 Stunden festgesetzt, Grammatik zuerst empfohlen, dann vor Übertretung gewarnt 1838, und in den katholischen Anstalten drang bald wieder die jesuitische Unterrichtsweise ein; in Württemberg wurde nichts geändert und in den Gymnasien reichliche Dispensation vom Griechischen gewährt; in Baden gab der Lehrplan von 1857 dem Griechischen soviel als der preußische. In Hannover wurden noch bis 1846 die zukünftigen Juristen und Mediziner vom Griechischen dispensiert.

Den realen Forderungen der Zeit rücksichtlich des Gymnasiums entsprach zuerst Österreich 1849 durch den hauptsächlich von dem Herbartianer Exner und dem vorzüglichen Plato- und Aristotelesforscher Bonitz geschaffenen Entwurf zur Organisation der Gymnasien und Realschulen, welcher statt des Lateinsprechens und der grammatischen Übungen „ausgedehnte Lesung klassischer Schriftsteller" in den Vordergrund stellte und daher auch die Stundenzahl für das Griechische erhöhte. Von den 8 Jahresklassen erhalten III—VIII 5, 4, 4, 4, 5, 6 Stunden Griechisch, also VII ebensoviel Stunden wie Latein, VIII eine mehr. Nach der Formenlehre in III und IV, zu der vorläufig Krügers Grammatik empfohlen und alle 14 Tage ein Pensum vorgeschrieben wurde, folgt in den nächsten Klassen alle 14 Tage je

1 Stunde Grammatik, „zur Bewahrung und Befestigung des attischen Dialektes“, in V und VI alle 4 Wochen, in VII und VIII zuweilen ein Pensum; die Lektüre bildet in V und VI Ilias 4 und 5 Gesänge, im II. Halbjahr der VI Herodot, in VII Sophokles (nachher Odyssee) und Demosthenes' kleinere Staatsreden, in VIII Plato und Sophokles. Der Rest der Ilias wird der Privatlektüre überlassen, die Kenntnis besonders bezeichnender Gesänge der Odyssee einer „vielleicht“ möglichen kursorischen Lektüre von 2—3 Wochen in VII oder VIII. Nur eine der homerischen Dichtungen könne in V und VI gelesen werden, und die Ilias sei „die im ganzen bedeutendere und dem Charakter des jugendlichen Alters — mehr entsprechende“. — Im Abiturientenexamen war eine Übersetzung aus dem Griechischen in 3 Stunden zu fertigen. Im Betriebe der Grammatik trat seit 1852 eine wichtige Neuerung ein, als die streng auf der vergleichenden Sprachwissenschaft beruhende Grammatik des damals in Prag lehrenden Professor G. Curtius 1852 in der Weise in Österreich eingeführt wurde, daß Curtius selbst „Erläuterungen für die nicht sprachwissenschaftlich geschulten Lehrer“ hinzufügte und Bonitz eine empfehlende Rezension in der Z. f. ö. G. erscheinen ließ. Dieser sprachwissenschaftliche Betrieb brach sich in Österreich sehr bald Bahn, später auch in Sachsen und Preußen in den Schulen, teils mit Geschick, teils mit dilettantischem Ungeschick und einer Weisheit, die nicht weniger schadete als die altklassische Gelehrsamkeit. Reinigend und läuternd war die Anregung, verkehrt oft die Anwendung.

Sieben Jahre nach der Österreichischen Schulordnung, 1856 wurde eigentümlicherweise in Preußen, wo man über mehr und mehr hervortretende Unsicherheit in der griechischen Grammatik klagte, im Abiturientenexamen statt der Übersetzung ins Deutsche eine solche ins Griechische eingeführt, weil „die mündliche Prüfung die Fertigkeit im Verständnis griechischer Schriftsteller genügend darthun kann“; aber „weniger sich eignet, die Sicherheit in der Formenlehre und Syntax zu ermitteln“. Ausdrücklich wurde hinzugesetzt: „Dieselbe ist nicht zu einer Stilübung bestimmt“, und sollten die Schulkollegien und Direktoren genau darüber wachen, „daß das griechische Skriptum sich innerhalb der entsprechenden Grenzen halte“. Die Stundenzahl der Klassen IV—I bleibt wie früher 6. Diese Zielleistung beeinflußte natürlich wesentlich den Betrieb des Unterrichts, so daß vielfach die Grammatik und die Übersetzung nach einem stilistischen Buche auf Kosten der Lektüre bevorzugt wurde, statt daß man namentlich in I, wie der Verfasser in Z. f. G. befürwortete, sich darauf beschränkt hätte, die Extemporalien ganz an die Lektüre anzuschließen und so diese selber zu vertiefen. Am weitesten scheint man in dieser Beziehung in Württemberg und Bayern gegangen zu sein, wo sogar moderne Stoffe übersetzt wurden, in Bayern z. B. im Abiturientenexamen eine Anekdote aus König Maximilians Leben. In Preußen wurden u. a. von einem revidierenden Universitätsprofessor seltenere, xenophonteische Wendungen in den Abiturientenarbeiten gerügt, und an einem Gymnasium die Formenskripta so verlangt, daß die selteneren Formen nach dem kleinen Buttmann mit einem besonderen Zeichen mit niedergeschrieben werden mußten; überhaupt aber pflegten die Censuren der Extemporalien die Grundlage für die allgemeine Censur über die Leistungen im Griechischen zu bilden, teilweise auch ganz allein maßgebend zu sein. Andererseits wurden vielfach die betreffenden Werke oder Teile der Werke infolge grammatischer und anderer Gelehrsamkeit und unvollständiger, nicht durch das Ganze gedrungener Vorbereitung der Lehrer nur teilweise und zwar ohne Auswahl von Anfang an, bis eben das Semester um war, wie auf der Universität, gelesen, ohne daß eine Übersicht und ein ästhetisch bildender Genuß des Ganzen möglich war. Gegen solche Übertreibungen wurden die Klagen derer, welche so unterrichtet worden waren, immer lauter, indem zugleich, namentlich seit Deutschland einig geworden und in den lebendigen Verkehr mit den anderen Nationen getreten war, statt eines solchen griechischen Unterrichts das allgemein nützliche Englisch und überhaupt mehr körperliche Pflege und Ausbildung verlangt wurde.

Der 1847 von dem frischen, den „philologischen Unterricht“ nicht einseitig schätzenden H. Köchly aufgestellte Satz: „Alte Sprachen. — Die Aufgabe ist altklassische Bildung; d. h. es soll durch zweckmäßig eingeleitete und organisch geordnete Lektüre der auf die Schule gehörigen Musterschriftsteller im Originale in die Erkenntnis des griechischen und römischen Altertums nach seinen eigentümlich klassischen Seiten eingeführt werden,“ fand allmählich immer mehr Anhänger und Fürsprecher, und

wenn auch nicht der Wunsch von Köchly und dem Verfasser „Über nationale Erziehung 1872" erreicht wurde, daß das Griechische in IV begonnen werden und wegen seiner originaleren und klassischeren Litteratur den bisherigen Ehrenplatz des Lateinischen einnehmen sollte (U IV — O III je 6, U II — O I je 8 Stunden), so hat doch der griechische Unterricht, für welchen in neuester Zeit noch Männer wie der Geschichtsschreiber Treitschke, der Philosoph Hartmann, der Mediziner Virchow und der Physiker Helmholtz lebhaft eintraten, in Deutschland, als zu gunsten des Deutschen, der neuern Sprachen, Naturwissenschaften und des Turnens Platz geschafft werden mußte, zuletzt 1892 quantitativ nur eine geringe Verminderung, qualitativ eine bestimmte Verbesserung erfahren, indem die Lektüre der besten Schriften als das letzte Ziel hingestellt und der vorbereitende Grammatik- und Vokabel-Lernstoff richtig gesiebt und beschränkt wurde.

Zuerst wurde in Baden der Anfang des griechischen Unterrichtes 1869 auf U III verlegt, mit je 6 Stunden bis O I, dann ganz ebenso 1874 in Bayern, 1877 in Hessen mit der Änderung, daß U und O II mit 7 Stunden bedacht wurden.

Auf der vom Minister Falk berufenen Oktoberkonferenz 1873 zu Berlin hielt Bonitz, welcher 1867 nach Preußen zurückgekehrt war, bei dem Referat „Welche Veränderungen in der gegenwärtigen Organisation der Gymnasien hinsichtlich der Lehrgegenstände u. s. w. lassen sich als notwendig bezeichnen?" noch fest an dem 7jährigen Unterricht zu 6 Std., statt dessen 6jähriger zu 7 Std. vorgeschlagen war, und an dem Abiturientenskriptum, während Geh. R. Wiese die Verlegung nach U III, wie sie die Landesschulkonferenz 1849 ins Auge gefaßt hatte, im Interesse eines gemeinsamen Unterbaues von humanistischen und Real-Gymnasien sowie zur Entlastung der Quarta zugestand; der O.-App.-R. Reichensperger schlug vor, das Griechische fakultativ zu machen.

5. **1882—1891 bis jetzt. Deutsch-humanistisches Gymnasium.** Endlich wurden in Preußen unter Minister v. Goßler am 31 März 1882 die neuen Lehrpläne abgeschlossen, welche hauptsächlich nach Bonitz's Ausarbeitung das Griechische erst für U III ansetzten und mit 40 Std. (U III — O II 7, U und O I 6) bedachten, das griechische Skriptum an den Schluß der O II verlegten und als Abiturientenarbeit eine Übersetzung ins Deutsche mit Wörterbuch („aus einem der Lektion der I angehörenden oder dazu geeigneten Schriftsteller ein in der Schule nicht gelesener, von besonderen Schwierigkeiten freier Abschnitt"). Die Grammatik ist in III (Formenl. des attischen Dialekts) und II (Hauptlehren der Syntax) zu erledigen. Vom II. Semester der O III an sind 4 Stunden der Lektüre einer attischen Prosaschrift zu bestimmen, in II und I je 5 Stunden; doch sind Übungen im schriftlichen Übersetzen ins Griechische zur Sicherung der grammatischen Kenntnis auch in I anzustellen; Homer beginnt in U II, er ist womöglich nicht neben dem Prosaiker, sondern zeitweise allein, wie auch jener, zu lesen. Als letztes Ziel gilt „eine nach Maß der verfügbaren Zeit umfassende Lektüre des Bedeutendsten aus der klassischen poet. und pros. Litteratur, welche geeignet ist, einen bleibenden Eindruck von dem Werte der griechischen Litteratur und von ihrem Einflusse auf die Entwickelung der modernen Litteraturen hervorzubringen."

Noch im Juli desselben Jahres schloß sich das Königreich Sachsen in betreff der Stundenzahl und des Anfanges an, nur durften in I auch 7 Stunden Griechisch erteilt werden; ebenso handelte das Großherzogtum Sachsen 1883, Oldenburg 1889 (nur in U I auch 7 Stunden), ähnlich Mecklenburg-Schwerin 1890 III je 8, II und I je 6.

Bald nach den Preußischen Lehrplänen erschien in Österreich 26. Mai 1884 ein neuer Lehrplan für Gymnasien nebst sehr eingehenden Instruktionen. In dem 8klassigen Gymnasium wird Griechisch im 3. Jahre des Latein begonnen, und zwar III 5, IV 4, V und VI 5, VII 4, VIII 5, zus. 28 Stunden. In III und IV attische Formenlehre und Hauptpunkte der Syntax, von V an nur noch 1 Stunde Grammatik, nebst Pensum oder Komposition alle 4 Wochen. Lektüre: in V I. Sem. Anab. oder Chrestom., II. Sem. Ilias und 1 Stunde Xenophon; in VI I. Sem. Ilias, II. Sem. Herodot und alle 14 Tage 1 Stunde Xenophon, in VII I. Sem. Demosthenes, II. Sem. Odyssee und Demosthenes; in VIII I. Sem. Plato Apol. und Dialoge, II. Sem. Sophokles und Odyssee. — Es soll immer nur ein Schriftsteller gelesen werden, bei Einführung eines neuen Schriftstellers soll anfangs in der Klasse präpariert werden.

Während in Österreich mit Vorliebe die Chrestomathie des Professor Schenkl in Wien und in Württemberg die von Metzger und

Schmid im Gebrauch war, diente in Norddeutschland, Baden und Elsaß als erste Lektüre nach dem Übungsbuche schon im 2. Jahre allgemein die Anabasis, auf die dann ein ungefähr gleichartiger Kanon von Prosaschriftstellern sich anschloß.

Dem Kanon der Schulschriftsteller paßten sich auch die Lehrmittel an, so das Wörterbuch von Benseler, die verschiedenen zunächst für die Anabasis vorbereitenden Übungsbücher, die Schulgrammatiken von Kaegi und anderen.

Dies Streben, allen unnötigen Ballast zu entfernen und die Schüler auf dem kürzesten Wege zur Lektüre und zum Verständnis der besten klassischen Werke zu führen, in Verbindung mit dem Prinzip, daß das Gymnasium den andersartigen Anforderungen der Neuzeit gerecht werden solle, durchdrang auch die von Kaiser Wilhelm II. im Dezember 1890 nach Berlin zu „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes berufene Konferenz“, für welche u. a. die Frage gestellt war, ob es sich empfehle, die den fremden Sprachen eingeräumte Stundenzahl einzuschränken, und inwieweit es möglich sei, auch bei Verminderung der Gesamtzahl der Schulstunden durch intensiven methodischen Unterricht die Hauptarbeit in die Schule zu verlegen, und zu welchen Se. Majestät selbst die Fragen fügte: „Ist die Verminderung des Lehrstoffes scharf ins Auge gefaßt und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt? Sind die Lehrpläne klassenweise für die einzelnen Fächer festgelegt? Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?“ Die Kaiserlichen Worte „Es geht so nicht weiter“ und „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen“ kamen zur Ausführung in den neuen „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen“ Berlin 1891, welche das Gymnasium wieder in richtige Fühlung mit den Bedürfnissen des wirklichen Lebens bringen sollten. Hatte in der Konferenz Un.-Prof. Paulsen sich für Verstärkung des altsprachlichen Unterrichts im humanistischen Gymnasium ausgesprochen, Volkmann, Rektor von Pforta, eine Beschränkung für unvereinbar mit den Zielen erklärt, Göring nach gemeinsamem realgymnasialem Unterbau 4 Jahre Griechisch (neben 3 Jahren Latein) und R.-Dir. Schlee einen realen Unterbau mit Latein von OIII und mit 8 stündigem Griechisch von OII an vorgeschlagen, und Geh. R. Stauder einen gymnasialen Unterbau als möglich hingestellt, innerhalb dessen von UIII das Griechische fakultativ neben Englisch stehen, und oberhalb dessen die gymnasiale und reale Anstalt sich trennen sollten, so einigte man sich fast einstimmig auf des G.-Prof. Hornemann billige These: 36 Stunden in 6 Jahren, wovon Dir. Schiller mit 2 mal 5 und 4 mal 7 Stunden wenig abwich, und Abschaffung der griechischen Skriptums am Ende der OII.

Die das Jahr nach der Konferenz, Dez. 1891 erschienenen Lehrpläne stellten unter Beibehaltung jener zwei Beschlüsse vor allem als Lehrziel an die Spitze: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller“. Sie bestimmen für III die attische Formenlehre (für UIII die regelm. bis v. liqu., für OIII *μι* und die wichtigsten unregelm. V.) und Hauptregeln der Syntax, induktiv aus der Lektüre abzuleiten, schließen besondere, nicht an die Lektüre angelehnte Vokabularien aus, setzen die Syntax auf UII (2 Stunden, auch Wiederholung der Formenlehre) und OII (1 Stunde), wo der Abschluß erfolgen soll, zur Unterstützung der Lektüre fest und verfügen mündliche und schriftliche Übersetzungen ins Griechische, letztere alle 14 Tage, Korrekturarbeiten, die sich an die Lektüre anschließen müssen, bis zur UII, an deren Ende ein griechisches Skriptum in der Abschlußprüfung zu liefern ist. In I finden nur gelegentlich grammatische Wiederholungen statt. Die Lektüre beginnt sofort in UIII nach einem geeigneten Lesebuche und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Stücken über (griechische Sage und Geschichte; Wortschatz der Schulschriftsteller; regelm. Formen). In OIII soll bald Xenophons Anabasis eintreten mit Anleitung zur Vorbereitung und die Lektüre im I. Sem. 3, im II. 4 Stunden in Anspruch nehmen. In UII Anabasis und Hellenika mit Auswahl, sowie Odyssee, letztere mit Vorbereitung in der Klasse während des I. S.; epischer Dialekt nicht systematisch. In OII Auswahl aus Herodot, den Memorabilien und Odyssee. (Herodot ist nicht ins Attische zu übertragen.) In I Plato und und Thucydides mit Ausschluß schwierigerer Reden, Demosthenes' olynth. und philippische Reden, Ilias, Sophokles, (die Prof. und Soph. anfangs mit Vorbereitung in der Klasse); Privatlektüre. In UII treten gelegentlich schriftliche Übersetzungen in das Deutsche ein, in OII und I regelmäßig alle 4 Wochen, und in der Reifeprüfung ist eine solche in 3 Stunden mit Wörterbuch anzufertigen, während mündlich eine Stelle aus einem der entsprechenden Schriftsteller vorgelegt wird, Prosastelle in der Klasse

nicht gelesen, Dichterstelle nicht im letzten Halbjahr gelesen. — Jetzt wird in allen deutschen Staaten bei der Reiseprüfung eine Übersetzung ins Deutsche verlangt (meist Prosa, in Braunschweig oft auch Dialog aus Euripides oder Sophokles, und zwar mit Beihilfe eines Wörterbuches; das letztere ist nur im Königreich Sachsen nicht gestattet. In allen deutschen Staaten ist der Betrieb 6jährig, und in den meisten beträgt die Zahl der Stunden 36, je 6 in 6 Jahren; nur hat das Königreich Sachsen auch seit der neuen Lehrordnung 1893 für UIII bis OII je 7 und für I 6—7 Stunden, zusammen 40—42 Stunden; Pforta je 7, in UII 6, zusammen 41; Württemberg seit 1891, Mecklenburg seit 1893, S.-Weimar, Altenburg, Reuß j. L., Schwarzburg, Oldenburg in Oldenburg und Eutin für UIII bis OII 7, für I 6 Stunden, zusammen 40) Gotha in III und OII 7, zusammen 39, Anhalt und Coburg für UIII 7, sonst 6, zusammen 37. Die Zeit von 6 Jahren mit je 6 wöchentl. Stunden reicht vollständig aus, um die Lehrziele zu erreichen. Das Griechische hat weniger durch den Wegfall der siebenten Stunde verloren, als durch die Einschränkung des lateinischen Unterrichtes, welche ungünstig auf die allgemeine grammatische Vorbildung einwirkt. Dispensation kann in Preußen nur von UIII bis UII in Städten, in welchen keine Realanstalt besteht, stattfinden, wenn dafür Englisch und Französisch gelehrt wird.

Neu sind einerseits die entstehenden Frauen- oder Mädchengymnasien, Gymnasialkurse für Frauen in Berlin 1893, ähnlich in Karlsruhe und Wien 1893, ein in voller Ausbildung beabsichtigtes Gymnasium in Leipzig 1894. Die 16 Schülerinnen des Berliner Gymnasiums kamen im I. Semester mit Bellermanns Lesebuch bis zu den v. liqu. nnd einigen syntaktischen Regeln und lasen im II. Semester Anabasis. Im Wiener Mädchengymnasium soll II bis VI je 5 Stunden Griechisch haben; III Xenophon, IV Ilias, Herodot und Xenophon, V Odyssee, Demosthenes, Ilias, VI Plato, Sophokles, Odyssee lesen.

Andererseits ist in einigen preußischen Anstalten versuchsweise der griechische Unterricht auf weniger Klassen und weniger Stunden eingeschränkt. Das französische Gymnasium in Berlin beginnt das Latein in IV und somit das Griechische in OIII mit 8 Stunden, auf die dann je 6 folgen, zusammen 32; das moderne Versuchsgymnasium von K. Reinhardt in Frankfurt a. M., das Leibnizgymnasium in Hannover und das K.-W.-Gymnasium in Breslau beginnen mit Französisch, lassen Latein in UIII folgen und führen das Griechische von UII mit je 8 Stunden, zusammen 32 Stunden durch. (Das Leibnizgymnasium giebt von UII die Wahl zwischen Griechisch und Englisch.) Die österreichischen Gymnasien haben 28 Stunden in 6 Jahren, die schwedischen 26 in 4 Jahren. Zu Beginn des neuen Jahrhunderts werden die Erfahrungen der Probeschulen und die Anforderungen der technischen Fächer und des Weltverkehrs über den bisherigen Bestand des Griechischen oder eine weitere Beschränkung desselben zu gunsten der Naturwissenschaften und der neuen Sprachen, bezw. des Englischen, ob Englisch von UIII an und Griechisch erst von UII oder OII an eintritt, entscheiden. Daß die Kenntnis der besten griechischen Litteraturwerke und Kunstwerke für alle höher Gebildeten nötig sei, ist allgemeine Überzeugung. Selbst Nerrlich, der die „Giftblüte vom Dogma des klassischen Altertums“ zertreten will, giebt dies mittelbar zu, indem er dem Geschichtsunterricht Einführung in die griechische Litteratur zuweist, und Bahnsch empfiehlt 2stündigen Unterricht in der griechischen Litteratur für OII und I vermittelst deutscher Übersetzungen, während ein geringes Maß fakultativen griechischen Sprachunterrichts dem künftigen Theologen und Philologen zur Verfügung stehen soll. Wie wünschenswert das Griechische für alle sei, welche die Universitätsstudien treiben, das ist die brennende Streitfrage. In beredtester Weise haben sich in den letzten Jahren der preußische Kultusminister von Goßler, der sächsische noch 1893 und der österreichische von Gausch bei der Philologen- und Schulmännerversammlung in Wien 1893 zu gunsten dieses Idealismus in den höheren Schulen ausgesprochen.

II. **Methodik des griechischen Unterrichts.** 1. Der Beginn des Griechischen im Gymnasium. Daß von den zwei alten Sprachen des Gymnasiums Griechisch zuerst gelehrt werden sollte, dafür traten ein Robert und Heinrich Stephanus (1528—98), Tom. Faber (Vater der Frau Dacier, 1672 †), Ratichius, Hemsterhuys, Ruhnken, J. M. Gesner, Fichte, Fr. Gedike, Herbart, Dissen, Thiersch, Koch, Fr. Passow, Kohlrausch, H. Schmidt in Wittenberg und zuletzt Kern und Willmann. Die Hauptgründe waren: 1. das vermeintliche Alter der griechischen Sprache, aus der die latei-

nische stamme, 2. die feinere Ausbildung und edlere Art der griechischen Sprache, 3. der originale Wert der griechischen Litteratur, 4. das Vorhandensein einer für jugendliche Schüler besonders geeigneten Lektüre, der Odyssee, „der klassischen Darstellung eines idealen Knabenalters“, wie sie die lateinische Litteratur nicht biete. Was den letzten, von Herbart neu aufgestellten Grund betrifft, so erfreut die Odyssee doch gewiß noch die U. und OII in hohem Maße, die VI. und V. aber können mit deutschen Nacherzählungen erfreut werden; diesen beiden Klassen würde andererseits auch das Erlernen des neuen Alphabets und der reichen Formenlehre, namentlich der homerischen, außerordentlich schwer fallen. Der originale Wert der Litteratur ferner bedingt nicht einen früheren Anfang, solange Homer und die Tragiker, die besten Historiker, Redner und Philosophen auch bei späterem Anfange gelesen werden können. Der erste Grund endlich ist heute wissenschaftlich in dieser Form unhaltbar; wenn aber die Sprachstufe der griechischen Klassiker älter als die der lateinischen ist, so fragt es sich pädagogisch, ob für das erste Knabenalter der leichtere Anfang oder später der leichtere Übergang vorzuziehen ist. Die ideellen Gesichtspunkte werden überwogen durch die praktischen Verhältnisse, daß das Latein die Grundlage auch für die neueren Sprachen und überhaupt die beste Grundlage für die grammatische Schulung bildet und bedeutend leichter zu lernen ist als die griechische. Ob neben dem Latein noch eine neuere Sprache vor dem Griechischen getrieben wird, macht für dieses nichts aus. Wünschenswert aber ist es, daß der Schüler mindestens zwei Jahre Latein getrieben hat vor Beginn des Griechischen, und nicht bloß ein Jahr, wie 1848/50 Bendixen, Frandsen, Horn, Kolster, Lübke, Köchly, Dresdner G. V. und Rothert rieten. Schliemanns Vorschlag, die Gymnasiasten erst durch geborene Griechen Neugriechisch und dann in 6 Monaten Altgriechisch lernen zu lassen, ist ein Kuriosum, das von dem nordamerikanischen Arzte Ach. Rose noch einmal vorgebracht worden ist mit dem Zusatz, Neugriechisch zur internationalen Gelehrtensprache zu erheben. Die anfangs mit Besorgnis aufgenommene Verschiebung des Griechischen von IV nach III hat sich in der Praxis sehr gut bewährt, indem die IV von Überbürdung befreit wurde und die III Zeit genug bot, daß die ein Jahr reiferen Schüler die Formenlehre und syntaktische Haupteigentümlichkeiten lernten. Eine weitere Verschiebung des Griechischen nach UII oder OII, um das wichtige Englisch in III beginnen zu lassen, erregt das Bedenken, daß die älteren Schüler nicht gern vielerlei Formen lernen, und daß trotz größerer Stundenzahl nicht rasch genug die Elemente bewältigt werden, um mit sicheren grammatischen Kenntnissen noch genug bedeutende Litteraturwerke lesen zu können. Würde radikalerweise das Griechische als obligatorischer Gegenstand nach OII verlegt, so würde ein Teil der Formenlehre noch in die I fallen; es würden dabei die Theologen und Philologen den vollen Nutzen haben, Mediziner, Chemiker und Techniker einen nicht zu unterschätzenden in Bezug auf ihre technischen Ausdrücke, die Juristen den niederen in Bezug auf Griechisches, was in unserer Sprache und Litteratur vorkommt; von der Litteratur würden die Primaner nur ein kleines Bruchstück der Odyssee oder Ilias selbständig lesen können und eine Tragödie, vielleicht auch einen Dialog Platos oder eine Rede des Demosthenes vom Lehrer sich übersetzen und erklären lassen, Herodot und Thucydides oder die Prosaiker überhaupt würden ganz wegfallen. Wird dagegen, wie an den Reformgymnasien beabsichtigt ist, das Griechische nach UII geschoben, so können die Obersekundaner schon Anabasis oder Odyssee lesen und die Primaner sich ganz dem Genuß der Lektüre hingeben, so daß sie von der Odyssee und Ilias einen vollständigen Überblick erhalten und zwei Tragödien sich vom Lehrer erklären lassen, sowie außerdem abgerundete Prosaabschnitte lesen können. Allerdings werden dabei die Schüler, welche mit dem Einjährigenzeugnis abgehen, zwecklos ein Jahr mit griechischer Formenlehre geplagt, soweit sie nicht als Apotheker und Kunstgärtner und vielleicht als Kaufleute mit griechischen Handelsbeziehungen die bescheidenen Anfänge verwenden können. Die geringe Schädigung dieser Wenigen muß aber zurücktreten vor dem Interesse der überwiegenden Mehrzahl, welche das ganze Gymnasium durchmachen will und den veredelnden Geist des griechischen Altertums in sich aufnehmen soll.

Übrigens waren schon in den 40er Jahren, namentlich 1848 alle möglichen Kombinationen in der Reihenfolge von Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch vorgeschlagen worden, von Köchly keine Priorität des Französischen.

Von den Gelehrten und Schulmännern, welche das Griechische vor dem Lateinischen

treiben wollten, hat Herbart und (1822) Marx nach Gesners Vorgang wieder die homerische Formenlehre um der Odyssee willen vor der attischen begonnen; es folgten ihm, auch mit der Begründung, daß keine andere Methode so zum wissenschaftlichen Denken anrege, Ahrens in Hannover und Stoy in Jena; empfohlen wird dieselbe jetzt noch von Kern, Willmann, W. Vollbrecht, O. Hoffmann, Hornemann und dem Berichterstatter „aus Schulbesichtigungen“. Beim Unterrichten einzelner oder weniger Schüler läßt sich diese Methode nicht schwer durchführen, aber im ganzen gilt auch hier die Priorität des Einfachen und Regelmäßigen vor dem vielgestaltigen und bunten Wechsel, und der Genuß der Odyssee geht bei etwas späterer Lesung nicht verloren, während andererseits die attische Formenlehre doch die Grundlage für die Majorität der Schriftsteller bildet. Wird das Griechische nach UII geschoben, so scheint sich der Anfang mit der homerischen Formenlehre, bezw. mit der Odyssee eher zu empfehlen, damit diese in möglichst ausgedehnter Auswahl gelesen werden kann; es würde dann Xenophons Anabasis wegfallen, wie dies schon jetzt von dem Schulbesichtigungsberichterstatter für III und UII empfohlen wird, aber es überwiegen doch noch die wichtigen andern dramatischen, historischen, rednerischen und philosophischen Werke in attischer Sprache.

2. **Die Aussprache des Griechischen.** To bae (be) or not to bae (be) that is the question. Die Gelehrten, welche im Zeitalter des Humanismus die griechische klassische Litteratur nach Westeuropa und so auch nach Deutschland brachten, bedienten sich natürlich ihrer eigenen, neugriechischen Aussprache, und diese scheint innerhalb der letzten 4 Jahrhunderte sich nicht geändert zu haben.

In Griechenland wird heute ausgesprochen: *β* = w, *π* nur nach *μ* weicher *ἔμπορος* = emboros; *γ* = g (Tugend), *γε* und *γι* = jo und ji; *δ* wie bei den Engländern the, that, nur *ντ* = nd; *ζ* = franz. zéro oder weiches s zwischen zwei Vokalen; *ϑ* = englisch thief, *φ* = f; *χ* vor *α*, *ο* wie Dach, doch, Tuch, sonst wie Blech, ich. *ω* = o, *η* = i, *υ* = i, *ει*, *οι*, *υι* = i, *αι* = *ε*; *αυ*, *ευ*, *ηυ* = av, ev, iv, vor *κ π τ ϑ φ χ ζ ξ ψ* = af ef if; *ου* = u; der spiritus asper wird nicht ausgesprochen.

Diese nach dem einen Unterschiede Itacismus und sonst nach dem Begründer der griechischen Studien in Deutschland Reuchlinische genannte Aussprache blieb durch Melanchthon und seine Schüler in Deutschland lange, bis ins XVII., teilweise XVIII. Jahrhundert in Geltung. Aus wissenschaftlichem Grunde kam aber Erasmus, nach welchem nun die andere Aussprache, der Etacismus genannt wurde, dazu, 1528 in dem Dialogus de recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione eine andere Aussprache vorzuschlagen, welche in Deutschland noch durch unsere eigene Aussprache des Deutschen, also durch die Bequemlichkeit gefördert wurde. Die von ihm und seinen Nachfolgern entwickelten Gründe sind hauptsächlich: die ursprüngliche Erfindung besonderer Zeichen für besondere Laute, die von Schriftstellern sprachlich nachgeahmten Tierlaute, die Wiedergabe von griechischen Worten, nam. Eigennamen durch lateinische Buchstaben und umgekehrt, die bestimmten Zeugnisse der alten Rhetoriker (z. B. Dionysius) und Grammatiker, die Vertauschung auf Inschriften nach ihrer Häufigkeit und Seltenheit, absichtliche Wortspiele, welche auf Gleichklang beruhen, und endlich in neuerer Zeit (G. Curtius) die allgemeine Sprachvergleichung. Von vornherein gelten die allgemeinen Sätze: die Aussprache einer Kultursprache bleibt nicht über 2000 Jahre dieselbe, für einen Laut sind nicht mehrere Zeichen, sondern jedes Zeichen ist für einen besonderen Laut erfunden. Um i auszudrücken, kann nicht *ι*, *η*, *υ*, *ει*, *οι*, *υι* erfunden sein. Daß *η* nicht = i war, bezeugt Homers (Alexandrinertext) *βληχή* und *μηκᾶσθαι* der Schafe und Kratinos' *βῆ βῆ* der Schöpse; ob es aber dem ē oder ae ähnlicher klang, ist zweifelhaft; den Übergang zu *ι* möchte Rangabé ins III. Jahrhundert nach Christi setzen, Blaß verweist ihn sicher in das V. Jahrhundert. Daß in den Diphthongen *αι*, *ει*, *οι*, *υι*, *ευ*, und wohl auch *αυ* und *ου* ursprünglich beide Vokale gehört wurden, ist nicht zu bestreiten. Wenn *αι* schon kurz vor oder nach Christus, wie Rangabé meint, zu ē geworden sein soll, und *Καῖσαρ* = Caesar vorgebracht wird, so fragt Blaß, ob man die Aussprache des ae im Lateinischen nicht eher etwas nach dem ursprünglichen ai und griechischen *αι* modifizieren müsse, indem er auf das deutsche „Kaiser“ = Caesar hinweist, ähnlich wie *οι* von den Römern mit œ gegeben wurde und *ει* teils mit ī teils mit ē.

Die Erasmische Aussprache wurde am ausführlichsten begründet durch Mekerchus: de linguae graecae veteri pronuntiatione 1565, vertreten wieder durch H. Stephanus 1578, zu dessen

Zeit diese Aussprache in Frankreich, England und den Niederlanden durchdrang, in Deutschland in diesem Jahrhundert durch die deutschen Grammatiker Hermann, Matthiä, Buttmann, Kühner, Krüger und Curtius (Z. f. ö. G. 1852 und Erläuterungen), welcher die Aussprache der Zeit um 400 unmittelbar nach dem neuen attischen Alphabet vorschlägt, zuletzt am eingehendsten von Fr. Blaß: Über die Aussprache des Griechischen (1869,[3] 1888).

Andererseits sind für die neugriechische Aussprache des Altgriechischen am lebhaftesten natürlich die Neugriechen eingetreten, vielfach mit der falschen Behauptung, daß die jetzige Aussprache der alten entspreche; zuletzt maßvoller R. Rangabé, als er Gesandter in Berlin war, 1881, „die Aussprache des Griechischen". Letzterer sucht den Übergang in die neugriechische Aussprache, vielfach indem er vereinzelte Ausnahmen von Vertauschungen auf Inschriften, in Dialekten u. s. w. als durchschlagende Beweise gelten lassen will, möglichst weit zurückzudatieren, bis zur *Κοινή*, die durch die Vermengung der griechischen Völkerschaften unter makadonischer Politik entstand. Von seinen Schlußsätzen: „Diese Änderung wird der deutschen Jugend die Erlernung dieser für die Kultur hochwichtigen Sprache sehr bedeutend erleichtern und beschleunigen, dieselbe an eine viel echtere und wohlklingendere Aussprache gewöhnen und ihr auch obendrein, ohne weitere Mühe, den Schlüssel des Sprachverkehrs mit dem Orient liefern", ist der erste unrichtig — denn zahllose Verwechslungen werden durch die erasmische Aussprache vermieden — und der zweite nur ein Ausdruck des ererbten Geschmackes und Stolzes, der dritte aber ein wichtiger, dessen praktische Bedeutung sich immer mehr durch den Verkehr mit dem Orient hebt, nicht ebenso durch die politische Bedeutung Griechenlands, welche augenblicklich wenig Steigerung verspricht. Gelehrte wie Roß und Bursian, welche längere Zeit in Griechenland sich aufhielten, und Schliemann hatten sich an die neugriechische Aussprache gewöhnt, Reisende, Kaufleute und deutsche Beamte in Griechenland, Kleinasien und Ägypten wünschen auf der Schule die neue gelernt zu haben. Sollen wir aus dieser praktischen Rücksicht das Griechische der Klassiker bis 500 v. Chr. neugriechisch aussprechen, oder dasselbe nach einer noch älteren Sprachstufe, oder einfach nach deutscher Art und Bequemlichkeit? Ellisen befürwortete die neugr. Aussprache lebhaft 1852 auf der Philologenversammlung in Göttingen, in neuester Zeit Direktor Schmelzer 1893 im preußischen Abgeordnetenhause. Einen Mittelweg schlug Bursian auf der Frankfurter Philologenversammlung 1862 vor. Seine Vorschläge, die Konsonanten neugriechisch, *η* = ē, *υ* = ü, *αι* = ae sprechen zu lassen, verdienen vollen Beifall — nur *β* könnte b bleiben —; seine weiteren *αυ* und *ευ* = av und ev, *ει* = ī und *οι* = oe erscheinen als bedenklich; denn aus oe können die Neugriechen nicht sowohl *ι* gemacht haben als aus *οι*, und *ει* läßt sich recht gut in der von Römern richtig empfundenen Art aussprechen.

3. **Grammatiken.** (Disce grammaticam et syntaxin, et habebis optimum commentarium. Melanchthon). Die griechischen Grammatiken, welche im Abendlande gebraucht wurden, waren ursprünglich im XV. Jahrhundert von Byzantinern griechisch geschriebene, seit der Wende des XV. und XVI. Jahrhunderts lateinisch und erst spät in der Nationalsprache, in Deutschland erst seit dem XVII.—XVIII. Jahrhundert deutsch geschriebene. Grundlegend waren die drei von Manuel Chrysoloras (gest. 1415) *Ἐρωτήματα*, von Konstantinos Laskaris *Ἐπιτομὴ τῶν ὀκτὼ τοῦ λόγου μερῶν* 1476, von Theodoros Gaza, *Γραμματικὴ εἰσαγωγή* 1495, 18 Jahre nach des Verfassers Tode gedruckt.

Die vorbildliche Formenlehre des Chrysoloras nach der *τέχνη* des Dionysius Thrax gearbeitet, besonders beliebt in der kürzeren Fassung seines Schülers Guarino, beginnt: *Εἰς πόσα διαιροῦνται τὰ εἴκοσι τέσσαρα γράμματα*, stellt nach Apollonios Dyskolos, bezw. Priscian die 8 Redeteile: Nomen, Verbum Partic., Art., Pron., Präpos., Adv., Pron. auf und führt 10 Deklinationen vor, 5 einfache, I. *ας* und *ης*, II. *α* und *η*, III. *ως* und *ων*, IV. *ος* und *ον*, V. *αἴας*, *τρυγών*, *σῶμα* und alle möglichen Worte im Nom. und Gen. *ἕλμινς*, *δοίδυξ*, *κίνυψ*; 5 kontrahierte VI. *ης*, VII. *ις*, VIII. *εύς*, IX. *ώ*, X. *ας*. Ferner giebt es 13 Konjugationen, 6 *βαρύτονα* *β.π.φ.πτ*, *γ.κ.χ.κτ*, *δ.θ.τ*, *ζ.σσ*, *λ.μ.ν.ρ*, 1 vokalische, 3 kontr. *ε*, *α*, *ο*, 4 *μι*. Die Paradigmata sind *τύπτω*, *ποιέω*, *βοάω*, *χρυσόω*, *τίθημι*, *ἵστημι*, *δίδωμι*, *ζεύγνυμι* und *εἰμί*. Von *τύπτω* werden alle Formen gebildet auch *τυπῶ* *ἔτυπον*, *τέτυπα*, *ἐτύπην* neben *τύψω*, *ἔτυψα*, *τέτυφα*, *ἐτύφθην*, ähnlich *σπερῶ* und *σπαρῶ*, *ἱππεύσω* und *ἱππευῶ*. Dem Konjunktiv ist *ἐὰν* vorgesetzt. Die Präpositionen werden nach Silbenzahl unterschieden. Bei Guarino folgen ano-

male Verba in eigentümlicher Wahl, in dem größeren Werke in späteren Ausgaben alle von ἄγαμαι bis ὤρσα alphabetisch. — Theodor Gaza umfaßte die ganze Sprachkunde in 4 Büchern, war aber schwierig in der Syntax zu verstehen, wie sein Vorbild Apollonios Dyskolos; die Deklinationen beschränkte er auf 5, indem er die V—X mit Gen. ος einfach als V. rechnete, und die Konjugationen beschränkte er auf 5, indem er die ζ und teilweise ττ zu γ, die andern ττ und die vokalischen zu δ rechnete, die 4 μι als eine Klasse faßte und die contracta, von denen er nur je 7—10 Formen anführt, als Nachtrag gar nicht zählte; übrigens bot er noch die Zahlen 1—4, die Komparation und die Pronomina. Laskaris fügt zu Chrysoloras noch einige Paradigmata und die Zahlworte, sowie die anomalen Verba von ἄζω bis ὤρσα; ferner in einem zweiten, 4mal kleineren Buche eine Syntax der Verba und im dritten Bemerkungen über dialektische und dichterische Formen.

Nachdem Laskaris' Schüler M. Urbanus 1497—98 die erste Grammatik in lateinischer Sprache Instit. gr. gr. herausgegeben hatte, gab Aldus Manutius des Laskaris Ἐπιτομή 1498—1501 cum latina interpretatione heraus, fügte Κέβητος πίναξ hinzu, endlich auf 10 Seiten das Alphabet, Anleitung zum Lesen mit Worten die dem Latein entsprechen, das Vaterunser, den englischen Gruß und das Glaubensbekenntnis mit lateinischer Übersetzung, 14 Verse des Johannesevangelium, die goldnen Verse des Pythagoras und die Ermahnungen des Phokylides.

An das kleine Elementarbuch des Aldus, das ursprünglich wohl auch besonders gedruckt wurde, schließen sich nun die ersten in Deutschland gedruckten Elementarbücher oder Grammatiken an. Der erste griechische Druck in Deutschland ist die 1501 in Erfurt erschienene Orthographia des Erfurter, später Rostocker Professors Nic. Marscalcus, welche in den griechischen Kapiteln dem Aldus folgt, auch das Vaterunser (πατερ pater, ημων noster, ο qui, — σου tuum), den englischen Gruß (aber in zweifacher Form) und das Glaubensbekenntnis, endlich bei den Präpositionen auch ihre Konstruktion und Bedeutung in Zusammensetzungen bietet. Die Typen sind überaus plump, also heimisches Fabrikat, große und kleine Buchstaben durcheinander und accentlos und haben auch nicht ausgereicht, so daß die Komposita von φιλος zur Hälfte lateinisch gedruckt sind.

Bei demselben Drucker, W. Schenk, erschien im selben Jahr mit gleichen Typen ohne Name Εισαγωγη προς των γραμματων ελληνων Elementale introductorium in Ideoma graecorum, von dem einige Kapitel und die Textproben mit Marschalk, bezw. Aldus stimmen, das aber in Anbetracht der vorkommenden Übersetzungsfehler nicht Marschalk selber zugeschrieben werden darf. Ob in Deventer die Conj. verb. gr. schon vor 1500 gedruckt sind, läßt sich nicht sicher feststellen. Von Celtes und Reuchlin sind nur handschriftliche Anfänge zu einer Grammatik vorhanden. Es folgt 1511 ein Elementale introductorium von Micyllus und 1512 ein namenloses von 8 Quartblättern in Straßburg, 1512 von G. Simler: mit seiner lateinischen Grammatik zusammen, aber in besonderer Paginierung De literis Graecis (nach Aldus), Abbreviationes, Erotemata Guarini und Isagogicon in literas graecanicas, welch letzteres wesentlich ein Auszug aus Guarino ist und die Beispiele zur 3. Dekl. deshalb ausläßt, sonst aber noch eine andere Quelle zu Rate gezogen hat. 1514—1517 wird das Elem. introd. wiederholt herausgegeben, teils mit des Pariser Professor H. Aleandri tabulae (nur die einfache Dekl., nicht die kontr., von Verben nur τύπτω und εἰμί) teils nur Alphabet, Vaterunser, engl. Gruß, apost. Gl. — 1516 in Köln ein bescheidenes als Anhang zu Henrichmanns lat. Gr. — 1516 erscheinen in Leipzig des Londoner R. Croci tabulae, nach verschiedenen Vorgängern gearbeitet. 1516 in Löwen Th. Gazae gramm. instit. liber. I. translatus ab Erasmo Roterdamo, nämlich die vorher beschriebene Formenlehre, der 1518 das II. Buch; später von andern Übersetzern die anderen Bücher folgten. 1517 des Straßburger Ott. Luscinii: Progymnasmata Gr. literaturae, auf 80 Blättern die alte Formlehre mit 10 Dekl. und 13 Konj., die anomala ἄγαμαι — ὤρσα und auf 6 Blättern Syntax des aktiven Verbums mit andern Bemerkungen über die Genera verbi, endlich zum Selbstunterricht Epigramme mit Übersetzung und ausführlicher Wort- und Formenerklärung. 1518 in Basel Jo. Oecolampadii: Graecae literaturae dragmata; nach Chrysoloras und Urbanus. Der Kürze halber beschränkt sich Ökol. bei der Deklination zum Teil auf die Endungen, druckt beim Verbum übersichtlich den Namen nur einmal und daneben die Endung (allerdings mit äußerlichem Schema τετυ-μμαι -ψαι; τιθ-ημι-ᾶ-είην) und bietet zum ersten-

male die einzelnen Stammformen der unregelm. Verba in je einer Zeile übersichtlich nebeneinander gedruckt; den Schluß macht eine zum erstenmale annähernd vollständige Syntax.

1518 wagte sich auch der 21jähr. Ph. Melanchthon, ohne in Italien gewesen zu sein, und ohne einen Griechen als Lehrer gehabt zu haben, mit einer Grammatik heraus, die er hauptsächlich nach der seines Lehrers Simler, bezw. besonders der des Chrysoloras — Guarino ursprünglich für seine Privatschüler, Grafen Löwenstein, geschrieben hatte, und deren Unreife er selbst bald verurteilte. „Institutiones Graecae grammaticae“, Formenlehre ohne Syntax, die nie erschien, ganz umgearbeitet 1520 mit Benutzung von Urbanus und Oekolampadius „Integrae Graecae gr. inst.“ De literis; Prosodia; Etymologia; Paradigmen des Artikels, Rel. und τίς, τὶς, ὅστις; de nomine, Adj., Patron., Compar., Denom. und Dim., de dialectis; declinatio, 10 wie Chrysol., aber zum Teil bessere Paradigmata (wie Laskaris), die 5 Dekl. sorgfältiger nach den vorhergehenden Vokalen und ohne die seltenen Paradigmen von Chrys. (νοῦς wie βοῦς flektiert); Kardinalzahlen, Heteroklita; hierauf 22 Verse aus Hesiods Theogonia mit lat. Übersetzung und Erklärung; de verbo wie bei Chrysol. eingeteilt, von τύπτω das II Perf. weggelassen und sonst weniger ungebräuchliche Formen; von den Kontraktis nur die Kontraktionsschemata εω = ω, εε = ει, εο = ου u. s. w. („mihi satius visum est adsuefacere in omni conjugatione puerum ad unum παράδειγμα τοῦ τύπτω.“); von den μι nur das Paradigma δίδωμι, dann ἵημι, εἶμι, εἰμί, φημί; de pron., de praep., de conj; endlich Thersita (Ilias II, 212—220) und Chelys Mercurii (Hymn. Hom. 29—55) mit Übers. und Erklärung, dabei εἴδω, Imperf. εἶδον mit wunderbaren Formen. In den Ausgaben seit 1542 (abgedruckt in Corpus Ref. 20.) folgen noch Luciani Cupido (d. d. XIX) und tabulae conjug. ποιέω, βοάω, χρυσόω, τίθημι ἵστημι δίδωμι ζεύγνυμι nach Guarino. Eine Syntax schickte er später schriftlich an den Grafen von Neuenahr, ließ sie aber nie drucken.

Obwohl des Luscinius und des Ökolampadius Grammatiken Vorzüge vor der Melanchthons besitzen durch Beifügung der unregelmäßigen Verba und einer mehr oder weniger kurzen Syntax, erlebte die erste nur noch 2, die zweite bis 1536 noch 6 Auflagen, die des Melanchthon aber bei seinen Lebzeiten 17 bis 1544, und dann durch Camerarius und andere besorgt noch 26 bis 1622: außerdem noch einige in der Kürzung durch M. Dresserus: Melanchthonis Gr. gr. epitome zuerst 1575, 1587 mit Hinzufügung der Anomala und einer Syntax. Diese Bevorzugung verdankte sie der klaren, übersichtlichen Kürze und der Möglichkeit, sehr rasch zur Lektüre, und zwar klassischer Werke zu kommen, ohne die unregelmäßigen Verba und die Syntax zu einem besonderen Studium machen zu müssen, über dem die Hauptsache zu kurz käme, endlich dem allgemeinen oberschulratartigen, bezw. noch höheren Ansehen des Mannes.

In Breslau und Schlesien war von 1529 bis 1640 in Gebrauch die Grammatik des Breslauers Joh. Metzler, welche im Anfang das Vaterunser u. s. w., auch Sprüche des Phokylides bietet; in der Schweiz und am Rhein seit 1529 das Compendium Gr. Gr. von J. Ceratinus, am Niederrhein auch seit 1530 die sehr ausführlichen Inst. l. Gr. von N. Clenardus in Löwen, mit der treffenden Beschränkung de Graecorum constructione tantum praecipienda sunt ea, in quibus nobiscum non consentiunt, von Sylburg 1580—83 neu bearbeitet, mit Chrestomathie aus vielen Dichtern und einem Briefe Basilius des Großen. Allmählich entstanden Syntaxen: 1532 die Syntax Gr. des J. Varennius; aus Sturms Schule in Straßburg ging 1541 die Educatio puerilis l. Gr., nach etwa 10 Jahren von Th. Golius um eine Syntax erweitert, zur Educatio puerilis gehörten Tabellae bis 1615 fast unverändert. In Westdeutschland gebrauchte man seit 1560 auch P. Rami Gr. gr., praecipue quatenus a latina differt. In Württemberg und Sachsen brach sich die 1562 erschienene Grammatik von M. Crusius Bahn in einer kürzeren und einer ausführlicheren Ausgabe, M. Neander gab 1563—64 Tabulae und Erotemata heraus, gleichzeitig Joh. Possel eine ausführliche Σύνταξις mit vielen Belegstellen; und endlich beschränkte 1589 N. Frischlin in seiner Gr. gr. cum latina vere congruens die Deklinationen auf die noch heute giltigen 3 und beobachtete genau den klassischen Sprachgebrauch, den er durch zahlreiche Beispiele belegte. Im 17. Jahrhundert wurden beliebt die Grammatiken von O. Gualtperius, Professor in Marburg und Direktor in Lübeck, 1612, und mehr noch die von dem Sachsen J. Weller 1635, welche bis 1781 neu aufgelegt und bearbeitet wurde.

Während des 18. Jahrhunderts wurde Norddeutschland beherrscht von der 1705 zuerst erschienenen, in deutscher Sprache geschriebenen

halleschen (Waisenhaus) Grammatik „Erleichterte Gr. Gr.", seit 1711 mit Syntax. Die Erleichterung besteht in der deutschen Sprache, in der Weglassung seltener Worte und nicht vorkommender Verbalformen; die Syntax ist nach den einzelnen Redeteilen geordnet; die Dialekte werden nach den Hauptteilen fundamenta, partes or. oder paradigmata, syntax behandelt; neben dem Titel steht ein Stammbaum von τύπτω, und zwar erwachsen aus τύπτω (der Wortstamm war noch nicht entdeckt) 25 Formen, übersichtlich, aber z. T. äußerlich τέτυψαι (einzige II P.) — τετύψομαι, ferner τέτυπται (einzige III P.) — ἐτύφθην, endlich τυπῶ — ἔτυπον — ἐτύπην — τέτυπα. Sie erlebte, seit 1724 wenig verändert, 33 Ausgaben bis 1821. Neben ihr (350 S. in in der Ausgabe 1724) konnte die von den 8 Rektoren und Konrektoren der 4 Berliner Gymnasien bearbeitete Märkische Grammatik 1730 (1244 S. ohne Register, allerdings in kl. 8°) wegen ihres Umfanges an Schulen nicht aufkommen. „Vollständige Gr. Gr., nach der Lehrordnung der lateinischen Märkischen Grammatik eingerichtet." Obwohl die Besonderheiten in Bemerkungen klein gedruckt (etwa 1/4 bis 1/3 des Buches) und die Hauptregeln sehr groß und fett gedruckt sind, wird doch ein Eingewöhnen schwer, auch wird durch das kleine Format ein übersichtliches Verbalparadigma unmöglich; erhalten hat sich aber aus ihr, wenn auch etwas verändert, die sog. märkische Regel über die Konstruktion der Präpositionen. Gegen Ende des Jahrhunderts kamen noch 1781 Wellers Gr. in lateinischer Sprache und 1796 die von Trendelenburg in deutscher hinzu.

Die Hallesche Grammatik wurde abgelöst durch die von Ph. Buttmann, welcher 1792 ein Büchlein von 7 Bogen zusammenstellte und seit 1812 die Schulgrammatik, seit 1819 die ausführliche Grammatik erscheinen ließ, indem sich der letzteren auch Lobeck in den neuen Auflagen annahm, während der Bearbeiter der Schulgrammatik, der Sohn Alexander kein Alexander für seinen Vater Philipp wurde. Buttmann gab zuerst eine für seine Zeit wichtige, systematische Lautlehre, unterschied bei der Deklination mehr als die Vorgänger, aber noch nicht durchgreifend zwischen Wortstamm und Endung, sonderte allmählich auch den reinen Verbalstamm τύπω oder τυπ von der verstärkten Präsensform τύπτω, ließ τυπῶ weg und gestand, daß nicht alle Paradigmenformen von τύπτω wirklich in Gebrauch gewesen seien (z. B. τέτυπα), und unterschied endlich bei den anomalen Verben, soweit er konnte, zwischen den allgemein üblichen oder attischen Prosaformen und den dichterischen, besonders epischen und ionischen; hinter τύπτω stellte er zuerst παιδεύω, aber fast nur die I. Person als Paradigma. Allmählich benutzte Buttmann auch die Fortschritte anderer, z. B. A. Matthiäs (Ausf. Gr. 1807 und 1825, 1640 S.) und Bernhardys: Gr. Syntax. Fr. Thierschs Grammatik, welcher zu früh, ohne richtige Fundamente Sprachvergleichung trieb, fand in Bayern Verbreitung. (1812. [4] 1855).

Nach der durch Bopp (1816 „Über das Konjugationssystem u. s. w.", 1833 „Vergl. Gr.") begonnenen wissenschaftlichen Sprachvergleichung richtete sich je länger, je mehr R. Kühner, welcher die ausführliche Grammatik zuerst 1834, die Schulgrammatik zuerst 1836 herausgab. In der letzteren stellt er das Verbum vor das Nomen, unterscheidet noch genauer zwischen Stamm und Bildungselementen mit guten Paradigmen, führt βουλεύω statt τύπτω ein und verteilt die unregelmäßigen Verben zum erstenmale in systematische Klassen; die Syntax freilich, in welchen er sich nach Beckers philosophischer Methode richtete, erweiterte er zu gleichem Umfang wie die Formenlehre (je200 S.). Die Schulgrammatik „Elementargrammatik" verschmolz er später mit einem Übungsbuch (1884 [43]). Die große Grammatik, mit vollständiger Beachtung der Resultate der Sprachvergleichung und mit dem bisher größten Material, in II. „durchaus neuer Bearbeitung 1869 bis 70 (976 und 1198 S.) und endlich in III. Bearbeitung von Fr. Blaß I 1890/2 Elem. und Formenl. 1297 S. bildet jetzt das sicherste Nachschlagebuch. L. Meyer „Vergleichende Grammatik der griechischen und lateinischen Sprache" behandelt I [2] 1882—84 nur die Laut- und Wortlehre (1270 S.) und Gu. Meyer: Gr. Gr. [2] 1886 nur die Laut- und Flexionslehre (552 S.). Den streng sprachwissenschaftlichen Standpunkt und das Material in kürzerer Fassung bietet die zu J. Müllers Handbuch des kl. A. (II. Bd.) gehörige Gr. von K. Brugmann. [2] 1890 (Einl. 1—20. Lautl. — 88. Flex. — 176. Synt. — 235).

Inzwischen hatte J. W. Krüger seit 1842 (Attische Formenlehre und Syntax; Dialekte; homerische Formenlehre) gewissenhafter als alle Vorgänger nachgeforscht, welche Formen bei den Attikern vorkommen, und welche nicht, während

er in der Scheidung des Dialektischen vom Attischen, als Nichtkenner und dann Verächter der Sprachvergleichung, öfters irrte. Als Verbalparadigma führte er statt τύπτω mit Recht λύω ein, nachdem schon Verwey in Holland (nach G. J. Voß?) τίω gewählt hatte. Die der Formenlehre fast doppelt an Umfang überlegene Syntax bot vorzüglich gewählte Beispiele, wurde aber durch Streben nach Präzision öfters weniger verständlich. Und letzteren Fehler hat auch die „Kleinere griechische Sprachlehre", später von W. Pökel neu besorgt (11. A. 1884), nicht vermieden. Von der größeren Grammatik erschien die attische Syntax (362 S. [6] 1891 und die poet.-dial. Syntax (202 S.) [4] 1894.

Die erste Schulgrammatik auf sprachvergleichender Grundlage bot Georg Curtius 1852, welcher damit dem mechanischen, verständnislosen Lernen von so und so viel scheinbar unregelmäßigen Formen ein Ende bereitete und auch dem Schüler einen Einblick in die Gestaltung der Formen gewährte. Für Lehrer, welche in der Sprachvergleichung nicht vorgebildet wären, ließ er in der Z. f. ö. G. und dann 1863 als besonderes Buch seine „Erläuterungen" folgen. Bonitz, damals Oberschulrat in Wien, schrieb für die Grammatik eine warme Empfehlung, wenn auch mit warnender Aufforderung zum Maßhalten, und so fand dieselbe schnell in Österreich Verbreitung, in Norddeutschland später, als sie es verdiente. Wurde Wissenschaftlichkeit und Besonnenheit durch Curtius' Studium und Charakter verbürgt, so stand er andererseits der Schule doch zu fern, als daß nicht manche praktische Mängel untergelaufen wären. Bahnbrechend war namentlich die Verteilung der Verba nach ihrer Bildung auf 10 Klassen (8 ω, 2 μι), aber durch die wissenschaftliche Durchführung der Tempusstämme wurden z. B. die v. liqu. sehr unpraktisch zerrissen, und die homerische und ionische Formenlehre war in lauter Anmerkungen verstreut. Im syntaktischen Sprachgebrauch der guten Attiker war Curtius nicht sicher, so daß ihm von Krüger schlimme Versehen nachgewiesen wurden; aber die Unterscheidung der Zeitarten neben den Zeitstufen war höchst segensreich. Die Syntax bedurfte mit der Erweiterung der sprachvergleichenden Wissenschaft einer Verbesserung in Kasus- und Moduslehre, wie sie besonders nach Delbrücks Arbeiten möglich war. Mit der Verwertung dieser wissenschaftlichen Resultate verband Curtius' Schüler und Fortsetzer E. Gerth in Sachsen das Praktisch-Schulmäßige, während in Österreich die Bearbeitung der Curtiusschen Grammatik durch den Wiener Universitätsprofessor Hartel allgemein verbreitet ist.

Auf dem Krügerschen Wege, den Atticismus herauszuschälen und die Formenlehre von unnötigem und falschem Ballast zu befreien, ging verdienstlich A. v. Bamberg weiter, welcher C. Frankes kleine Formenlehre bearbeitete, aber ohne den Ergebnissen der Sprachvergleichung genügend gerecht zu werden, und ebenso M. Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax, Bücher, die durch ihre Knappheit weiteste Verbreitung erlangten.

Eine vermittelnde Stellung nahm E. Koch ein, welcher rechtzeitig die Curtiussche Formenlehre praktisch ummodelte, ehe diese durch Gerth verbessert wurde, und allmählich auch selbständig ausarbeitete — παιδεύω zuerst —, und dessen klare, wenn auch etwas weitschweifende Syntax sich noch besonders durch zahlreiche, vollständige Beispiele aus der Anabasis empfahl. In neuester Zeit hat Koch praktisch den Dualis aus den Paradigmen zu einer kleinen Sondergruppe ausgeschieden, wie Schrader früher schon indirekt gewünscht, dagegen nach Kenntnis des Russischen mit seiner Erklärung des Aorist als nur „abgeschlossener Handlung" die seit 1887 erscheinende kürzere Grammatik nicht verbessert. In Anlehnung an die preußischen Lehrpläne von 1882 wirkte mit Ausführung des Prinzipes, daß der grammatische Unterricht durch die Schullektüre seine Begrenzung erhalten solle, neben Joost, Hecht und Albrecht maßgebend Ad. Kaegi, welcher die Sprachvergleichung sicher beherrschte und zugleich die üblichen Schulschriftsteller so genau durchgemustert hatte, daß er im stande war, einen starken Ballast von Formen und Regeln aus dem grammatischen Lernstoff der Schüler auszuscheiden und Vorbild und Gewährsmann für sämtliche Schulgrammatiken wurde. Die erste Auflage seiner „Griechischen Schulgrammatik" 1884 litt allerdings an unpraktischer Ausführlichkeit, und erst die entlastete 2. und 3. Auflage fand mehrfache Verbreitung, die weiteste endlich seine „Kurzgefaßte Griechische Grammatik" 1893 [5] 1896.

So herrschen jetzt mit Recht die gekürzten Grammatiken, welche die Ergebnisse der Sprachvergleichung verwerten, soweit das Lernen dadurch gefördert wird, ohne selbst zu viel anstatt des Lehrers belehren zu wollen, und welche

von dem attischen Sprachgebrauch hauptsächlich oder allein den der Schulschriftsteller mit Beifügung einer kurzen homerischen Formenlehre bieten. Das Paradigma ist meist παιδεύω mit den schwerfälligen, so viele ähnliche Diphthonge bietenden Formen πεπαίδευμαι u. s. w., statt λύω, dessen Quantitätswechsel λέλυκα, λέλυμαι, ἐλύθην nach meinen Erfahrungen nicht störend wirkt; in den meisten Grammatiken stehen noch immer vor den Paradigmen der Verba und teilweise auch der Nomina zu viele Erklärungen, die erfahrungsmäßig gar nicht oder nur selten hinter der mündlichen Erklärung des Lehrers her benutzt werden. Die Paradigmen selber sollen nicht so zahlreich wie bei Bamberg und nicht so dürftig wie bei Waldeck sein; der Dualis soll für sich stehen. Die Syntax soll kurz wie im XVI. Jahrh. sein, aber in Bezug auf die Grundgesetze vollständig, klar und übersichtlich und als Beispiele attische Sätze, wenn möglich gelesene oder noch zu lesende aus Anab. und Hellen., sonst Sentenzen, aber nicht überwiegend Iliasverse, wie Wendt schon für UII, bieten. Endlich muß der Druck das Prinzip der allgemeinen Lesbarkeit durch große Buchstabenform und das der leichten Übersicht durch Tabellen und verschiedene Schriftgrößen richtig vereinigen. Eine besondere kleine Syntax für III zusammenzustellen, scheint mir unnötig; um des Ortsgedächtnisses willen mag nur eine Grammatik gebraucht werden, in welcher die Tertianer auch schon einzelne syntaktische Regeln nachsehen können; verfehlt ist es, wenn eine besondere Formenlehre in der praktischen Reihenfolge eines damit verbundenen Übungsbuches als Vorstufe den Schülern in die Hand gegeben wird, wie R. Gropius mit seiner „Griechischen Vorschule" 1890 beabsichtigt. Eine Menge zum Teil recht verdienstlicher Einzelversuche sind gemacht worden, die attische Formenlehre oder Syntax ganz kurz zusammenzufassen; und an manchen Anstalten sind kurze Schemata der Syntax vom Kollegium aufgestellt worden, wie früher in Potsdam und kürzlich in Barmen unter Henke und in Gießen unter Schiller. Es halten sich jetzt noch die einzelnen Formenlehren von K. Kunze (Paradigmen; sehr kurz) [3] 1893, von Chr. Ostermann [7] von Trygas 1893, von E. Roemer [2] 1890, von Spieß-Breiter [10] 1894 (viele Paradigmen; übersichtlicher Druck, aber Dualis noch überall; παιδεύω), von Wesener (Paradigmen mit Präpos. 74 S., sehr brauchbar) [2] 1893. Als kurze Lehrbücher der Syntax seien genannt: Bachof 1886, Frohwein-Grumme [4] 1890, L. Koch Xenophonsätze zur Syntax 1890, Lindner [5] 1888, H. Menge 1890, Poppendick 1888, S. Reichenberger (Progr.) 1891, J. Wismar 1891 und Hauptlehren der griechischen Syntax [2] 1893, letztere zwei für Österreich bestimmt. Ohne neuere Auflagen sind geblieben die Grammatiken von: Bellermann [5] 1886, Berger [7] 1879, Buttmann, Enger [8] 1873, A. Herrmann [2] 1884, A. W. Krüger Kl. Gr. Spr., Kühner, Kunze [2] 1884, Kurtz-Friesendorf [4] 1887, H. Weber 1885. Teils in neuen Auflagen, teils ganz neu sind in den letzten 6 Jahren die Grammatiken erschienen von: 1. A. v. Bamberg: Frankes Formenlehre [23] 1893 (154 S.) und Seyfferts Hauptregeln der Syntax [23] 1893 (81 S., zu viele, Unterabteilungen und Besonderheiten und unvollständige Sätze als Beispiele). — 2. G. Curtius [21] von W. Hartel 1891, (zuerst mit starker Benutzung Kaegis, aber selbständigem Urteil. 132 S. Formenl. und Wortb. λύω. Verba wieder nach Stämmen geordnet. 92 S. Syntax. 48 S. Homer und ion. Dial.) bes. in Österreich verbreitet. — 3. L. Englmann-Haas, früher Eng.-Kurz: Formenl. d. att. Dial. [10] 1893 (140 S. παύω.) Englmann-Rottmann Synt. d. att. D. [5] 1891 (72 S.), in Bayern vorherrschend. — 4. H. Fritzsche: Kurzgef. Gr. [2] 1893 (82 S. Formenl. 68 S. Syntax: ähnlich wie Kaegi; die seltenern Formen klein oder in Anmerkungen gedruckt; Homer.) — 5. B. Gerth: Gr. Schulgr.; der selbst. Bearbeitung [4] 1895 (126 S. Form- und Wortb., 88 S. Syntax; 11 S. Homer. Dual noch nicht ausgeschieden). — 6. F. Hahne: Gr. Formenl. [2] 1889 und Gr. Synt. 1891. — 7. F. Harder und R. Paukstadt: Gr. Schulgr. 1892 (71 S. Formenl., 39 S. Synt.; in der Formenl. teilweise zu kurz, sonst übersichtlich und praktisch). — 8. V. Hintner: Gr. Schulgr. [3] 1888 (236 S.), in Österreich in Gebrauch. — 9. Fr. Holzweißig: Gr. Schulgr. in kurzer, übersichtlicher Fassung auf Grund d. Erg. d. vergl. Sprachf. 1893 (121 S. Form. und Wortb.; 68 S. Synt.; 25 S. Homer. Dual noch verstreut, γραῦς u. a. noch nicht beseitigt; vieles in sehr kleinem Druck nach subjekt. Wahl.) — 10. Ad. Kaegi: Gr. Schulgr. [3] 1893 (286 S. und 40 S. Repetit-Tabellen). Kurzgef. gr. Schulgr. [5] 1896 (96 S. Form.; 55 S. Synt.; 6 Homer. In zwei Anhängen die seltenern Formen, die besser unter dem Text oder klein im Text ständen, da sie teilw. in der Anab. vorkommen. Daneben sind die besonders heraus-

gegebenen Rep.-Tabellen überflüssig. — 11. E. Koch: Gr. Schulgr. [14] = Kurzgef. [4] 1891 (145 S. Form.; 146 S. Synt.; 14 Homer; jetzt zu ausführlich; trennt unübersichtlich das Verbalparadigma 1. Präs. Imp. Aor. παιδεύω, ἔλαβον, ἐκόπην. 2. Fut. 3. Perf. Plusqu.) — 12. W. Kotthof 1891 (80 S.; sehr knapp mit folgen- Beispielen, Übungen und Winken über das Herübersetzen u. a. Beigaben). — 13. K. W. Krüger-W. Pökel: Gr. Sprachl. f. Sch., die einzelnen noch nicht abgeschlossenen Teile teils [4], teils [6] 1890—93 (viel zu ausführlich für Schüler; gut für Lehrer). — 14. J. Lattmann und H. D. Müller: Gr. Gr. f. Gymn. auf Gr. d. vergl. Sprachf. Syntax 1884 von Müller gekürzt. Formenl. jetzt [5] gekürzt von H. Lattmann 1893 (130 S. λύω; unzuverlässig in Bezug auf die wirklich vorkommenden Formen und unpraktisch in der Theorie der Stämme). — 15. Alb. Müller: Schulgr. auf Grund von Ahrens gr. Formenl. 1893. (241 S. τρέπω. Dualis sogar mit 3 Personen. 16 Systeme auf ω, ἵημι τίθημι δίδωμι unter den unregelm. Verben, während ἵστημι Paradigma). — 16. W. Ribbeck: Gr. Schulgr. 1891 (272 S., kurz vor den neuen Lehrpl. erschienen; in der Formenl. zu ausf.; in der Synt. subjektiv und ungleichmäßig). — 17. H. A. Schnorbusch und F. J. Scherer: Gr. Sprachl. [6] 1896 (123 S. gute F., 115 S. zu umst. Synt., Homer). — 18. H. Uhle: Gr. Schulgr. [4] verk. 1893 (108 S. Form- und Wortb.; 80 S. Syntax, 5 S. Homer und Herod. λύω. Seltenheiten in sehr kleinem Druck). — 19. W. Vollbrecht: Gr. Schulgr. 1892 (267 S., will auch Nachschlagebuch für gereiftere Schüler sein; daher zu viele Erklärungen, teilw. anfechtbare. Abweichungen Homers, Herodots u. d. att. Dichter in kl. Druck, aber kein vollst. Paradigma). — 20. A. Waldeck, 1893. (60 S. Form., 43 S. Synt., zu wenig Deklin.-paradigmen, βουλεύω. Synt. teilw. zu einfach. Mustersätze z. T. willkürlich gebildet; Anschluß an seine lat. Gramm.; etwas zu kurz.) — 21. G. Wendt: Gr. Schulgr. [2] 1890 (121 S. Form. und Wortb., 84 S. Synt., 17 Homer und Herod., 19 Metrik.) in Baden herrschend. — 22. 23. Zum Privatstudium: A. Koch: Der kleine Grieche [6] 1895 (119 S. Sedez; zur Wiederh.); aus der „Kunst der Polyglottie" W. Schreiber: Prakt. Gr. d. altgr. Spr. 1890 (186 S. m. Übungsst.).

Neugriechisch in Ableitung vom Altgriechischen bieten 1. D. Sanders: Die heut. gr. Spr., deutsche Bearbeitung von Vincent-Dicksons Handbook. [2] 1890 (434 S. I. Gramm. II. Sprachproben von Homer bis jetzt). 2. H. C. Muller: Histor. Gramm. hell. Spr. 1892 Leiden, I. Gramm. II. Chrestom. Homer bis jetzt). Nur Neugriechisch lehren: 3. J. Mitschesk is (Prof. am or. Sem. in Berlin), Neugr. Sprachf. 1892. 4. Thumb: Die neugr. Spr. 1892. 5. C. Wind: Prakt. Lehrb. d. neugr. Volksspr. [2] 1893.

4. **Lese- und Übungsbücher, Chrestomathien und Vokabularien, Wörterbücher.** Einen eigentümlichen Kreislauf hat der Anfangsunterricht genommen. Mit kleinen Lesebüchern, bezw. Chrestomathien begann man, allmählich fügte man deutsche Übersetzungsbücher hinzu, schuf in Anlehnung an die Grammatik Elementarbücher aus griechischen und deutschen sich entsprechenden Stücken oder nur einzelnen Sätzen, und jetzt will ein Teil von Schulmännern wieder mit einem Lesebuch ohne deutsche Sätze, einzelne auch gleich mit einem leichten Schriftwerke (Anabasis von Xenophon oder Arrian) anfangen.

a) Lesebücher und Chrestomathien. Kurz nach den vorher erwähnten Beigaben zu den Grammatiken aus dem Anfang des 16. Jahrhunderts erschien Melanchthons: Institutio puerilis literarum Graecarum 1525. (Matth. 5—7, Paulus Römerbr. 12—13, capita fidei in Hexametern, dann nach einer Rechtfertigung, den Knaben auch Profanes vorzulegen, 140 und 14 Verse aus der Ilias und Odyssee, je 5—10 Verse oder Zeilen aus Hesiod, Sophokles, Euripides, Demosthenes, Plato, Herodot, Theokrit XV und 8 Disticha.) Die Lektüre der folgenden Jahrhunderte ist vorher angegeben. Im XVIII. und Anfang des XIX. Jahrhunderts waren am beliebtesten die Chrestomathien von Gesner 1755 und von Schütz 1772—73. Die Gesnersche enthält Stücke aus Herod., Thuc., Xenoph., Cyrop., Memor. und Apol., Theophr. Char., Aristot. Rhet., Plut. Mor., Sextus Emp. und Lucian; die Schützsche im I. Teile größere Stücke: Xenoph. Pol. der Ath. und d. Lac., und etwas Memor., aus Platos Phädon, Aristot. Poetik, Plut. Naturw., Lucians Nigrin und etwas von M. Antoninus, im II. Teile viele Abschnitte aus Herodot und Thucydides, wenige aus Xenophons Cyrop. und Polybius. Sehr beliebt wurde dann F. Jacobs, I. Lesebuch für Anfänger 1805, 22. Aufl. von Warschauer 1885, anfangs Einzelsätze, mit interessantem Inhalt,

aber schon im Anfang mit allen möglichen unregelmäßigen Formen; II. Attika 11. Aufl. von Classen 1886, Athens Geschichte aus Plutarch, Xenophon, Thuc., Rednern und Herodot, zu denen noch III. „Sokrates“ und IV. Poesie kam; später Rost: Beispielsammlung 1840 (Einzelsammlung zur Formenlehre und dann zusammenhängende Stücke).

Jetzt giebt es daneben für den Anfang: Fr. Bellermann, Lesebuch [8] 1888, Büchsenschütz [5] 1893, Gottschick „für untere und mittl. Klassen“ [10] 1883, R. Gropius, Gr. Vorschule 1890 (nur wenige zusammenhängende Stücke, sonst Einzelsätze), K. Halm, „für die 2 ersten Jahre“ [6] 1867 (zur Formenlehre Einzelsätze, dann zus. Stücke), Heller „für U III“ [3] 1889, E. Koch „für U III“ 1871, Lattmann „für U III“ [4] 1885 (Sagen v. Apollodor und mess. Kriege), Metzger und Schmidt: Gr. Chrestomathie f. d. mittl. Abt. d. G.“ [5] von Graf und Kohn 1889 (gute Auswahl aus Mythol., Anekd., Gesch., Gespr., Poesie), W. Ribbeck: Gr. Elementarb. 1891 (in Kursen; je Einzels. nach d. Gramm. und dann erst zus. Erz.), M. Seyffert, Lesestücke [6] 1880, Stier „für d. II. Unterrichtsjahr“ 1873, Stoll „Chrestom. a. gr. Hist. f. d. Mittelkl.“ [2] 1883; als Vorbereitung zu Xenophons Anabasis oder als Ersatz Destinon: „f. U III aus Arrians Anabasis“ 1883, Vollbrecht „f. U III aus Xenoph. Kyrop. und Hell.“, G. Weldig, „f. III bis zur Lektüre des I. gr. Schriftstellers“ 1893 (ohne die unregelm. V., teils Einzels., teils gute zus. Stücke, das ganze v. voc. und mut. schon vor Mitte der III Dekl., βασιλεύς schon in d. II Dekl.); für O III und weiterhin K. Schenkl, Chrestom. a. Xenoph. Anab., Kyrup. und Memor. mit Wörterbuch [8] 1885 (Aus d. Anab. nur I—IV, in guter Auswahl, aber willkürl. Einteilung, so daß Schenkls Anab. IX, 55 = Xenoph. Anab. IV, 8, 28 ist), in Österreich statt der Anabasis weit verbreitet, Sorof. „Chrestom. a. Anab. und Hell.“ 1893 (mit syntakt. Anhang), Windel „Xenoph. Anab. f. d. Schulgebrauch“ 1894 (gute Auswahl, aber überall Inhaltsangaben, teilw. zweimal).

Prosachrestomathien für die oberen Klassen sind: E. Bruhn: Gr. Lesebuch f. O II 1893. (mit Anm. Geschichtlich gut durchgeführt, 14 größere Stücke a. Aristot., Plutarch und Rednern, nichts aus Herodot und Hellenika). Florilegium Graecum in usum I gymn. ord. coll. a philologis Afran. 10 fasc. 1889/90. W. Herbst und A. Baumeister: Quellenbuch zur alten Gesch. I, 1 und 2. [2] 1870 und 71 (Von den ältesten Zeiten bis zu Alex. d. Gr.; 330 Seiten. Gute Anmerkungen). L. Hoffmann: Supplem. lectionis Gr. 1866. Rappold: Chrestomathie aus griechischen Klassikern 1893.

Endlich für II und I bieten Auswahl aus der griechischen Lyrik: A. Biese: Griechische Lyriker in Auswahl f. d. Schulgebrauch. 1891—1892. E. Buchholz: Anthologie (I. Eleg. und Jamb. [4] 1886, II. Mel. und Chor. [3] 1883, zus. 415 S.). H. Stadtmüller: Eclogae p. Gr. 1884 (434 S.). H. W. Stoll: Anthol. I [6] 1888. II [5] 1883.

b) Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Es ist ganz verfehlt, von Anfang an, das erste Schuljahr hindurch die Schüler mit Übersetzungsbüchern zu üben, welche deutsche Stücke, bezw. Einzelsätze ohne Anschluß an die Lektüre bieten, wie solche erschienen sind von W. J. Blume Anl. [4] 1887, A. Dihle, Materialien I [4] 1880, Th. Drück, Mater. z. Form. und Hauptr. [2] 1891. F. Franke: Aufg. I und II [9] 1879, A. F. Gottschick: Beispiels. I [6] 1891, K. Halm, Anl. I und II [11] [10] 1885 1874, Rost und Wüstemann: Anleitung I [11] 1877, M. Seyffert-Bamberg. Übungsb. I [10] 1893, M. Wohlrab: Aufgabens. I und II 1870 und 1874. Das Muster einer mosaikartigen Zusammenstellung einzelner Sätze mit mindestens einer Anmerkung zu jedem zweiten Worte war das Buch des als Gelehrten so bedeutenden Halm, das lange in Bayern dominierte.

Berechtigt und, wenn in Preußen und anderwärts nicht mehr in den Händen der Untersekundaner offiziell gestattet, so doch noch brauchbar für den Lehrer sind die selbständigen Übersetzungsbücher zur Syntax für II, früher auch für I, um so besser, je mehr sie sich an die Anabasis und die weitere Klassenlektüre, wenn auch in freier Weise anschließen, je mehr sie zusammenhängende Stücke bieten, und je mehr sie sich mit den einfachen syntaktischen Erscheinungen unter Verzichtleistung auf schwierigere oder seltenere begnügen:

Bauer-Brunner: Übungsb. II Syntax [6] 1889 und Bauer-Zorn: III f. obere G. Kl. [5] 1887, bes. in Bayern verbreitet, Bäumlein-Holze-Riekher: Themata [4] 1888, bes. in Württemberg verbr., Berger-Heidelberg: Anleitung III [2] 1871, G. Böhme: Aufg. [10] 1892, für heute zu schwer, G. Bordelle: Aufg. im Anschluß an Lysias 1890, A. Dihle: Materialien II [5] 1881, F. Francke: Aufg. III

[6] 1881, L. Freese: Aufg. [2] 1869, W. Gemoll: Übungsb. im Anschl. an Herodot I. II. 1884 und 1885 (etwas zu einseitiger Anschluß), A. F. Gottschick: Beispielss. II [4] 1892, A. Haacke: Mater. [4] 1884, K. Halm: Elementarb. d. Syntax I [10] 1887, II [9] von Fesemair 1891 (zu ausführlich und schwer, Einzelsätze, zu viel Anmerkungen), F. Hoffmann: Übersetzungsst. z. Kasussyntax 1893, P. Klaucke: Aufg. f. obere Kl. 1887 (zus. Stücke nach Anab., Hell, Memor. und nach Lysias), O. Kohl: Übungsb. für II neben und nach Xenoph. Anab. 1890 (zu jeder synt. Gruppe sowohl Einzelsätze als zusammenh. Erz. mit Weglassung seltener Erscheinungen), L. Krauß: Gr. Stilüb. für I (auch Modernes), 1890, K. Kraut: Deutsch-gr. Übersetzungsstücke für II 1891 (auch Modernes), Lattmann-Müller: Gramm. Hilfs- und Übungsbuch für U II 1893 (griech. Einzels. a. d. Lektüre, dann deutsche und lateinische Sätze), H. Menge: Übungsb. z. Übers. a. d. D. 1890, A. Nikolai: Mater. f. ob. Kl. [8] 1891, C. v. Oppen: Aufg. für I im Anschl. a. d. Lektüre 1885, O. Retzlaff: Exerc. f. d. ob. Kl. 1881 (ohne deutsches Wörterverz.), Riekher-Holzer: Them. z. gr. Kompos. 1890 (viel Modernes), Rost-Wüstemann: Anleitung II [4] 1861, K. Schenkl: Übungsbuch [8] 1893, Seyffert-Bamberg: Übungsbuch II Syntax [11] 1892 (mit Nachahmung der Anab., sonst aber jetzt zu schwer), M. Seyffert: Übungsbuch im Anschl. an Xen. Anab. [6] 1879, E. Weißenborn: Aufgabens. I für O III 1885, II für II und I 1892, derselbe: Aufg. im Anschl. [1]) an Xen. Anab. [2] 1886, [2]) an Hell., Herod., Memor, Plato, Demosth., Thuk. [2] 1892, Wendt und Schnelle: Aufgabens. II für II und I [3] 1885 (jetzt zu schwer), M. Wohlrab: Aufg. II 1874. Endlich ist der ganze Cornel mit Anmerkungen zum Übersetzen ins Griechische eingerichtet von R. Volkmann 1874, früher Lübker: Excerpta ex ant. scr. Latina in Graecum s. convertenda 1858.

c) Kombinierte Elementarbücher mit griechischem und deutschem Text und Wörterverzeichnissen. Die Lektüre ist das Ziel des griechischen Unterrichts. Aber um zu derselben zu befähigen, genügt nicht die Erklärung der Formen und die Selbstbildung solcher, sondern es müssen auch, wenngleich in geringerem Umfange, Übersetzungsübungen in die fremde Sprache angestellt werden und zwar wegen der Besonderheit der Orthographie gerade auch schriftliche. So reicht für den Anfang ein Lesebuch nicht aus, wenn auch sein Inhalt sehr interessant ist und den ursprünglichen Originaltext bietet; denn es werden dabei zu vielerlei Formen und Wortarten durcheinander vorgeführt, die systematische Grammatik kann sich nur wenig anschließen, und die freien Übersetzungsübungen ohne Buch strengen den Lehrer und den schwächeren Schüler sehr an.

Es müssen auch gedruckte deutsche Sätze, wenngleich in geringerem Umfang, vorliegen, und die Übungen mit diesen geben um so mehr Gewinn im Anfang gerade, je mehr die deutschen Sätze den griechischen entsprechen. Gemeinsam sind die Paradigmata mit ihren Formen und thunlichst die übrigen Vokabeln, so daß der Schüler sich freut, das Gelernte gleich wieder selbständig verwenden zu können, und Formen und Worte durch das Herüber- und Hinüberübersetzen als sicheres Gut erwirbt. Sind die Vokabeln gemeinsam, so ergiebt sich auch derselbe oder ein ähnlicher Inhalt, so daß auch hierdurch wieder das Gedächtnis gefestigt wird. Mit Recht ist der alte Schlendrian, nur immer einzelne Sätze des verschiedensten Inhaltes vorzuführen, fast allseitig jetzt verurteilt worden; außerdem bieten die Einzelsätze, alle aus den Schriftstellern genommen, zu große Schwierigkeiten, und die selbstgemachten sind oft zu nichtssagend. Andererseits liegt allerdings die Gefahr vor, minderwertige Erzählungen, denen man die Mühe und den Zwang anmerkt, zu bieten oder zu viele Schwierigkeiten von Anfang an einzumischen, bezw. stehen zu lassen. Auf letztere Übelstände berufen sich namentlich Großer, Kaegi, Lattmann, Rothfuchs und Wesener; doch wollen sie am Schlusse größerer Abschnitte als Ruhepunkte die zusammenhängenden Stücke eintreten lassen oder nach kurzer Vorbereitung Originalerzählungen. Zu allererst mag den Zusammenhang für die einzelnen losen Sätze nur die Grammatik bilden, allmählich sollen sich aber die einzelnen Sätze zu Gruppen und ganzen Stücken einheitlichen Inhaltes aneinanderschließen. Im Anfang reicht eine solche Gruppierung aus, daß die losen Sätze, ohne in Perioden kunstvoll gegliedert zu sein, einen bestimmten Mittelpunkt des Inhaltes haben, z. B. wenn die Beschreibung einer Örtlichkeit zusammengestellt ist. Die sichere und rasche Einprägung der Formen muß das überwiegende Prinzip sein. Die Vereinigung deutscher Übungsstücke mit den griechischen, bezw. die Übereinstimmung in dem Übungsbuch ist in den neuen

preußischen Lehrplänen nicht ausdrücklich vorgeschrieben, aber das Prinzip anerkannt mit den Worten: „U III mündl. und schriftl. Übersetzung ins Griechische behufs Einübung der Formenlehre, — von Anfang an regelmäßig im Anschluß an die Lektüre.“ Mit Recht ist dann die Fortdauer von Einzelsätzen verworfen: „U III Lektüre nach einem geeigneten Lesebuche; dieselbe wird sofort begonnen und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken über.“ Wenn hinzugesetzt wird: „Der Stoff ist der griechischen Sage und Geschichte zu entnehmen,“ so ist dies für die preußischen Anstalten jetzt besonders wichtig, da griechische Geschichte nur noch in IV und O II je ein halbes Jahr gelehrt wird und sonst nur durch das lateinische Übungsbuch von VI und V sowie den Nepos in IV gestützt wird, die Namen aber bis zur Tertia in lateinischer Umformung und Betonung geboten werden. Fabeln und geographische Beschreibungen sollen gewiß nicht ausgeschlossen sein, da jene zur Sage, dieser zur Geschichte gehören, alle jedenfalls dazu dienen, altgriechische Verhältnisse darzustellen; eine willkommene Beigabe sind Denkverse, namentlich Distichen, so daß auf diese Weise diese interessante und für die Weltlitteratur wichtige Gattung der alten Dichtung den Schülern vorgeführt wird und Proben auswendig gelernt werden. Der Schlußsatz: „Es ist darauf zu achten, daß nur solche Wörter vorkommen, die regelmäßig in den Schulschriftstellern wiederkehren, und daß alle unregelmäßigen Formen fortbleiben“ läßt sich bei zusammenhängenden Stücken nicht streng durchführen, ohne große Geschmacklosigkeiten hereinzubringen, und setzt sich selbst mit der vorher gebotenen Stoffwahl in Widerspruch. Sagen von Herkules u. a. bieten einzelne Worte, die später in der Schullektüre gar nicht, oder nur in Zusammensetzungen, bezw. umgekehrt nur mit einem Bestandteile wiederkehren. Es giebt außerdem eine Menge Worte, welche in die deutsche Sprache übergegangen sind, besonders auf wissenschaftlichem Gebiete; und solche, bezw. ihre Stammworte, soweit sie in anderem Schulunterricht vorkommen, sollte man nicht ausschließen, sondern soweit es leicht möglich ist, berücksichtigen, z. B. *Μουσεῖον*, *θήκη* wegen Museum und Pinakothek, Apotheke, *τόνος* Ton, Kathete, Hypotenuse, Parallelepipedon, Pflanzennamen, chemische, physikalische, technische Ausdrücke. Und wenn alle sog. unregelmäßigen Formen vermieden werden sollten, so müßten die Formen *ἐστίν*, *εἰσίν*, *ἦν*, *ἦσαν* wegfallen. Wird nach preußischem Lehrplan Xenophons Anabasis als erste klassische Schulschrift gelesen, so muß sich das Übungsbuch möglichst dieser, bezw. den ersten 4, oder auch nur 2 Büchern anbequemen, ohne aber darüber einseitig zu werden. In dem Teile für O III können einzelne unregelmäßige Verba nach der Anabasis durchgenommen werden, aber nicht alle nach den ersten Büchern und nicht systematisch; es ist besser, hier die unregelmäßigen Verba auch noch in systematischer Reihe vollständig, soweit für die Schule nötig, zu bieten. Was die unregelmäßigen Formen im I. Teile für U III betrifft, so erlauben sich manche Übungsbücher von vornherein die Vorführung vieler der Art, um den klassischen Text nicht zu verändern, bezw. zu verschlechtern; aber die Jugend verlangt im Anfang, wo ihr Interesse besonders auf die Formen gerichtet sein muß, nicht so kunstvolle Erzählungen und wird andererseits im festen Einprägen der regelmäßigen durch jene unregelmäßigen gestört. Was den Stil betrifft, so hat doch auch W. Scott seine schottische Geschichte für den Enkel mit bewußtem Streben viel einfacher geschrieben als alle seine Romane. Zu den einzelnen gestatteten „unregelmäßigen“ Formen sind außer dem v. substantivum noch zweite Aoriste zu rechnen, welche ja wie die Imperfekte abgewandelt werden, nur soll man sich auf die nötigsten wie *ἦλθον* (statt *ἦκον*), *ἔφυγον*, *ἤγαγον* und wenige andere beschränken, nicht gleich aber alle möglichen, wie Spieß-Kleist thut, verwenden. Wichtig für die Einübung ist es, daß von einem Worte wie *ναῦς* und *Ζεύς* nicht bloß etwa 2 Formen in dem betreffenden Übungsstück zur Anschauung gelangen, sondern möglichst alle; je regelmäßiger mehrere gleichflektierende Worte sind, um so eher genügt es, das ganze Formenschema durch einzelne Formen der einzelnen Worte zusammen darzustellen. Da das Verbum doch das herrschende und belebende Wort ist, soll man früh mit demselben anfangen; am besten läßt man den Indik. Präs. Akt. vor allem andern lernen, zumal die Accentregeln einfacher sind als in der Deklination. Von Anfang an aber immer Aktivum und Passivum, oder auch noch Medium dazwischen vorzuführen ist eine Erschwerung durch Vereinigung von 2 verschiedenen Abwandlungen, bezw. durch Hinzufügung einer syntaktischen Schwierigkeit. Am besten wird vor und neben der Deklination vom regelmäßigen vokalischen Verbum der Indikativ, Imperativ,

Infinitiv und das mit der Deklination zusammenhängende Participium Aktivi und hinter diesen her auch der Konj. und Opt. eingeübt; das Perfekt. Akt. kann, weil es seltenere Verwendung findet und für zusammenhängende Stücke nicht unbedingt nötig ist, bis zum Schluß der Deklination aufgespart werden. Mit dem Konj. und Opt. beginnen die syntaktischen Regeln, wenn nicht schon vorher mit der Rektion einiger vokal. Verben; das Übungsbuch muß hier stufenweise Vorkommnisse bieten, aus denen nach dem preuß. Lehrplan „einzelne syntakt. Regeln induktiv abzuleiten sind.“ Eine wesentliche Erleichterung bieten auch die Übungsbücher, welche den Dualis von Anfang an nicht berücksichtigen und erst nach der Deklination oder im Verlauf der Konj. gelegentlich zusammenfassen. So wird ein guter Stufengang hergestellt mit Kombination, ohne daß die Übersicht verloren geht. Durch große Einfachheit zeichnet sich die Methode aus, welche genau der Grammatik nachgeht und die Deklination nur mit ἐστίν, εἰσίν, ἦν, ἦσαν, ἔχει und εἶχον vermischt, aber sie ist auch entsetzlich langweilig und öde; und vor dieser ist sicher die Jugend gerade hier zu bewahren, damit sie nicht im Anfang ohne eigentliches Interesse bleibt, soweit nicht der Reiz der Neuheit, der Ehrgeiz und die Furcht vor der Strenge des Lehrers wirken.

Die Wörterverzeichnisse sind für alle, oder wenigstens für die ersten Stücke abschnittsweise einzurichten, zum Schlusse ist jedenfalls ein alphabetisches deutsches Verzeichnis nötig. Ein alphabetisches griechisches ist nicht notwendig, da ein einzelnes griechisches Wort leicht unter seiner Rubrik aufzufinden oder aus dem Zusammenhang zu erschließen ist. In den einzelnen Verzeichnissen hat Perthes durch Druck die wichtigeren von den unwichtigeren Vokabeln geschieden; diese bequeme Methode, um auf seltene Worte und verfrühte Formen nicht zu verzichten, birgt eine Selbsttäuschung in sich und erweckt die irrige Vorstellung, als ob der Vokabelstoff mäßig und einfach sei; besser werden alle Vokabeln gelernt und nicht einige als Aufgabe, andere nach Belieben der Schüler; bezw. mag der einzelne Lehrer selbst aussuchen, welche er lernen lassen will, und soll nicht durch den Druck fest gebunden sein. Es empfiehlt sich auch noch eine Zusammenstellung nach der gleichen Form oder dem gleichen Stamm. Wenn Zusammenstellungen nach dem stofflichen Zusammenhang vorgenommen werden, so sollen sie ihren Ausdruck auch in den betreffenden Übungsstücken finden, sonst sind sie eine Aufstapelung in spem futuram; der Anschluß an die Lektüre mit Rücksicht auf die begleitende Grammatik gewährleistet eine leichtere und sichere Aneignung. Durch diese Einrichtung der Übungsstücke und Wörterverzeichnisse werden die besonderen Vokabularien unnötig, wie sie herausgegeben sind von E. Ditfurt [5] 1875, A. F. Gottschick [5] 1882 (etymol. und dann sachlich), Th. Kraft 1872 (grammatisch geordnet), O. Kübler [10] 1887 (alphab. und etymol.), A. Schaubach 1873 (alphab. und etymol.), Scholl 1870, B. Todt [5] 1886 (406 zur Dekl., dann sachlich) und namenloses Wörterverzeichnis f. d. gr. Unt. 1877, sowie die an die Anabasis angeschlossenen von A. Schaubach 1873 und A. Matthias 1881 (15 Gruppen). Unnötig sind auch die zu Homer von Schneidewin: Hom. Vokab. sachlich geord. 1883, Retzlaff: Vorsch. zu H. 1881, Weinkauff: H. Handb. 1868. Empfohlen wurde das mechanische Vokabellernen nach selbständigen Vokabularien durch eine Direktorenkonferenz, die neuen preuß. Lehrpläne schreiben aber mit Recht vor: „Auswendiglernen von Wörtern, soweit sie für das Lesen nötig sind, mit Ausschluß besonderer, nicht an die Lektüre angelehnter Vokabularien.

Vorzüglich in ihrer Art ist die Sammlung von Redensarten: „Sprechen Sie Attisch? Moderne Konversation in altgriech. Umgangssprache.“ 1889, aber nun für altgriechische Kränzchen.

Von den kombinierten „Elementarbüchern“ oder „Lese- u. Übungsbüchern“ der neueren Zeit scheinen abgestorben zu sein die von L. H. Ahrens: Gr. Elementarb. aus Homer. [2] 1870, von M. Bänitz: Gr. Übungsb. für III 1888, von E. Berger und H. Heidelberg: Anleitung z. Übers. für IV [5] 1872, für III [4] 1875, von A. Dominicus Gr. Elem. [6] 1875, von R. Enger Übungsb. [2] 1872, von Feldbausch und Süpfle Gr. Chrestom. [8] 1865, von R. Kühner: Übungsstücke. [2] 1878, von Ed. Kurtz 1884 (zugleich für Syntax).

Die beliebtesten anderen sind:

E. Bachof: Gr. El. [2] 1894 (möglichst bald und viel zusammenhängende Stücke guten Inhaltes mit gutem Wörterverzeichnisse; aber in der I. Dekl. schon φέρω, εἴκω, ἔχω, φεύγω, λείπω, ταράττω, in der II. γίγνομαι, λαμβάνω und das Passiv, zu den unregelmäßigen Verben keine griechischen Beispiele, sondern nur deutsche, und zwar systematisch in Anschluß an Xen. Anab. I; z. B. Nasalkl. = I, 1 und 2; Klasse ν und νε = I, 3).

Bauer-Stapfer Gr. Übungsbuch [9] 1892 (die Einzelsätze überwiegen, namentlich im deutschen Teile), besonders in Bayern eingeführt.

C. Dettmer: Vokabularium und Übungsbuch für den Elementarunterricht [4] 1872 (enthält nur Einzelsätze zu den 3 Dekl. und Metaphrasen nach der Anab. I, sonst Vokabular).

G. Dzialas: Gr. Übungsbuch I. und II. Teil [3] und [4] von W. Ribbeck 1890—91. (Einzelsätze zur ganzen Formel, abschnittsweise unterbrochen durch zusammenh. Stücke und am Schluß freie zusammenh. Stücke; in den Einzelsätzen aber zu Verschiedenes, z. B. in 20 Sätzen eines Stückes 16 Namen verschiedenster Art).

K. Fecht: Übungsbuch für U III [3] 1893 (nach einer Reihe von Einzelsätzen zusammenhängende Stücke; einfache Teile der Konj. mit der Dekl. zusammen; Vokabeln ungleichmäßig verteilt zwischen Anmerkungen und Vokabular; die zusammenhängenden Stücke oft mit nichtssagenden Sätzen; die II. und I. Dekl. zu lang).

Chr. Herwig: Lese- und Übungsbuch III 1891. Nur zusammenhängende Stücke, daher zu viele, ganz frei fabrizierte ohne Anlehnung an Schriftsteller: 104 gr. und 65 deutsche; stufenweise Einübung des regelmäßigen Akt. und Pass. während der Dekl.; aber wegen des Zusammenhangs von 1 an schon γιγνώσκω, ἐθέλω, μετέχω, 2 ὑπερβαίνω u. s. w.; Wortschatz zu groß und viel seltene Worte, ohne genügende Rücksicht auf die Anabasis; Stück 1 hat für 10 Zeilen 31 Vok., 13 (Beginn der III. Dekl.) hat für 15 Zln. 51 Vokabeln; das Vokabular 162 Stn. überwuchert nach Perthesscher Art den Text 118 Stn.).

V. Hintner: Gr. Lese- und Übungsbuch. [3] 1892 (zur Gr. von H.); Einzelsätze und besondere, zusammenh. Stücke; seltenere Vokabeln.

F. Hüttemann: Übungsbuch im engen Anschluß an Xen. Anabasis 1894—95 (im ersten Teil die vv μι nur in deutschen Beispielen; im II. Teil nur deutsche Stücke nach Anab. I, 5 — III, 5 ohne systematische Einteilung der unr. V.; im I. Teil stufenweiser Gang, aber wenig und oft sich wiederholender Stoff).

A. Kaegi: Gr. Übungsbuch I [2] 1892. (Einzelsätze mit 7 eingeschobenen und 9 nachgeschobenen Erzählungen; aber schon vom 4. Stücke an Med. und Passiv. zugleich mit Aktiv.; in 1 schon ἀγγέλλω, γιγνώσκω, θαυμάζω, φέρω, φθείρω, in 4 γίγνομαι, ἕπομαι, μάχομαι, πορεύομαι; im Anfang zu viele Vokabeln, überhaupt viele Anmerkungen. II 1895 μι und unr. V. meist Einzelsätze gr. und deutsch; zur Kasusl. überwiegend Einzelsätze, zur Moduslehre nur Einzelsätze; etymol. Gruppen im Vokab.; zu viel Anmerkungen.)

E. Koch: Gr. Elementarbuch 1894. (Von Anfang an zweite Aoriste neben Präsens; Perf. erst nach vielen unregelmäßigen Verben; unübersichtliche Verteilung; trotz mannigfaltigster Verba zu viele Einzelsätze.)

O. Kohl: Gr. Lese- und Übungsbuch vor und nach Xenophons Anabasis I [3] und II [2] 1896 u. 95 (möglichst bald und viel zusammenhängende Stücke, Vokabeln meist nach der Anabasis, mit der Dekl. zusammen das Aktivum der regelmäßigen vokal. und einiger Mutaverba, genaue Stufenfolge in einzelnen Unterabteilungen, die unregelmäßigen Verba systematisch gr. und deutsch, sowie auch nur deutsch nach Anabasis I, soweit sie dort vorkommen; deutsche Stücke zur Syntax nach Anab. II. und auch in system. Ordnung.)

H. Meurer I und II 1882 und 1883 (zusammenhängende Stücke; die deutschen entsprechen den gr. im Anfang und teilweise später, etwas schwer, weil nicht genug Unterabteilungen; Inhalt der Stücke mannigfaltig, aber im Anfang etwas eintönig, weil die Tempusbildung außer Imperf. erst spät eintritt; der Stoff jetzt viel zu reichhaltig) [2] angekündigt.

Alb. Müller: Gr. Lese- und Übungsbuch für U. III 1893. (46 Lesestücke, davon 36 über die mess. Kriege; die deutschen Stücke entsprechen den griechischen; der induktive Lehrgang zu künstlich ausgearbeitet und unregelm. Verba zu früh; für die O III fehlen system. Stücke zu den unregelm. V., erst „nach 6wöch." gramm. Vorbereitung zu benutzen).

J. Lattmann und D. Müller: Übungsbuch I für U III [4] 1894, für O III [3] 1890. (Hauptsächlich deutsche Sätze, bringt die ganze Formenlehre in U III, die Syntax und Wiederholung der Formenlehre in O III; vom II. Viertelj. an soll dazu als Lektüre Ls. Lesebuch genommen werden; im O III.-teil vollst. Syntaxregeln, unterbrochen durch deutsche Übungssätze; der U III-teil zu schwer durch das große Material und die verwickelte Anordnung).

Chr. Ostermann: Übungsbuch, von Drygas erweitert [7] 1893. (Einzelsätze bis zu den vv. liqu., dann zusammenh. Stücke.)

K. Schenkl und W. Hensell: Übungsbuch im Anschluß an die Gr. von Curtius-Hartel und Gerth, auf Grund der 13. Aufl. Elementarb. I 1889 II 1891. (Abschnittsweise

nach Einzelsätzen auch gr. zusammenh. Stücke, aber in I nicht deutsche, weil der Lehrer sie selber variieren könne; in II deutsche Stücke zu μι und unr. V. im Anschluß an Anab. I.; auch Sätze und Stücke zur Syntax; in I zu früh in Einzels. γιγνώσκω, λαμβάνω u. a.; nach Perthesscher Art Überwucherung der Wortkunde 108 S. zu 55 S. Text in II.)

Fr. J. Scherer u. H. A. Schnorbusch: Übungsb. [4] 1890 (Einzels.), zu S. Gramm. bearbeitet.

H. Schmidt u. W. Wensch-Günther; Elementarb. [10] 1893. (Einzelsätze zur Grammatik; außerdem eine Reihe gr. zusammenh. Stücke; viele seltene Vokabeln, syntakt. Anhang wie eine Grammatik groß.)

Fr. Spieß u. Th. Breiter: Übungsbuch [17] 1894. (Einfacher Lehrgang, aber ohne genug Unterabteilungen, lauter Einzelsätze; im II. Kursus entsprechen die deutschen Stücke den gr. gar nicht; die Erzählungen enthalten schon unregelm. Verba, können also erst später gelesen werden.)

Spieß-Breiter-Kleist: [17] Ausgabe B nach den preuß. Lehrpl. 1894. (Einzelsätze zur Gr., außerdem zusammenh. Stücke; künstliche Folge von 2 Lehrgängen, in UIII soll im II. Sem. zweierlei gr. Lekt. neben einander hergehen, Alexanders Leben für OIII unmöglich noch vor Anabasis; Einübung der 2 ersten Dekl. zu kurz, in den Einzels. gleich je alle v. contracta, alle muta und alle 4 μι Akt. und Pass. zusammen, zu früh in UIII θιγεῖν, ἐρέσθαι u. a.; die deutschen Stücke nehmen zu wenig Rücksicht auf Xen. Anabasis und auf deutschen Ausdruck).

G. Stier: Elementarbuch [4] 1883.

P. Wesener: Elementarbuch, früher trotz der Einzelsätze am verbreitetsten, wegen bequemen, engen Anschlusses an Curtius-Koch-Bamberg, mit lauter Einzels. I [16] II [12] 1892. Neue Ausg. nach den pr. Lehrpl. I und II 1893. (I Einzels. nach dem Gang der Gr. mit 1000 Vokabeln ohne Eigennamen; von Anfang an nur Ind. Imper. Inf. Praes. Act. aber von βάλλω, γιγνώσκω, φέρω, φεύγω, φθείρω u. s. w. bis Abschluß der Dekl.; die zusammenh. Stücke können erst nach den v. liqu. gelesen werden; besser der II. Teil mit zweckm. Abwechselung, wenn auch zu viel Einzels. zu μι, zusammenh. Stücke zu μι und unregelm. Verben, Metaphrasen von Anabasis I und II.)

M. Wetzel: Lesebuch mit deutschen Übungsst. [8] 1893 (Einzels., dazwischen abschnittsweise je ein gr. zusammenh. Stück; synt. Regeln).

5. **Wörterbücher und Realkompendien.** Auf die für ihre Zeit außerordentliche Arbeit von Henr. Stephanus: Thesaurus l. Gr. Genf 1572 ([3] 1831—65) stützten sich Schrevelius, Hederich und andere, bis wieder der Breslauer Professor G. Schneider selbständig ein „Kritisches gr. Wörterbuch" 1797/98 und wiederholt herausgab. Ein Auszug aus demselben war Fr. W. Riemers Wörterbuch. Auf Schneiders Grundlage bauten aber weiter Fr. Passow: „Handwörterbuch der gr. Spr. 1831 und Fr. Rost: „Handwörterb. d. gr. Spr., begr. v. Passow, neubearbeitet und zeitgemäß umgestaltet von Fr. Rost, Fr. Palm u. a. 1841—1857. Stephani thes. wurde mit Benutzung der inzwischen erschienenen Spezialwörterbücher, aber lange nicht erschöpfend 1831 bis 1865 von Hase, W. und L. Dindorf neu herausgegeben. Eine selbständige Leistung ist auch W. Papes Handw. d. gr. Spr. 3. Aufl., 2. Ausg. 1888, knapper und mit weniger etymol. Fehlern als Passow; dazu als III. Teil Ed. Benseler: Wörterb. d. gr. Eigennamen. 1863—1870. Etwas kürzer sind: Jacobitz und Seiler. [2] 1862, Rost-Ameis-Berger [9] 1868, K. Schenkl: Gr. d. Schulwörterbuch, [4] 1883, in kleinstem Druck J. A. E. Schmidt: Handwörterbuch [3] 1882. Der modernen Konzentration auf die Schulschriftsteller, bez. nur Schulschriften huldigt so, daß die Mediziner und Techniker auf der Universität ihre besonderen Ausdrücke zum Teil nicht einmal etymologisch finden können, das beliebte Schul-Wörterbuch von Ed. Benseler 1858, seit der 3. Aufl. mit guter Berücksichtigung der Etymologie von Curtius und seinen Nachfolgern, seit 1872 von J. Rieckher besorgt, [9] 1891 von Autenrieth (930 S.). Ein deutsch-griechisches wird auf den Schulen kaum gebraucht und sollte jedenfalls unnötig sein.

Spezialwörterbücher sollten nur für die erste Prosaschrift, Xenophons Anabasis und den ersten Dichter, Homer geduldet werden. Von jenen ist das von Vollbrecht ([7] 1891) durch seine Abbildungen und seine dem Schüler sehr bequemen längeren Übersetzungen beliebt geworden, den Vorzug verdient aber um seiner Kürze willen das von Theiß-Strack [5] 1889 oder auch das von B. Suhle. Unter den Homerwörterbüchern ist das sorgfältige und auf der Höhe der Wissenschaft sich haltende von Crusius — Seiler — Capelle u. a. mehr für die Lehrer geeignet, für die Schule das mit Bildern geschmückte von Autenrieth [7]

1893 und von Ebeling [5] 1890. Wenn aber die Anabasis und die Odyssee je 1/4 Jahr in der Schule präpariert wird, finden sich die Schüler leicht in den Benseler, ja auch in den Pape hinein. Die Wörterbücher zu den Hellenika von Hintner und Thiemann, sowie zu Herodots Perserkriegen von Tkac sind den Schülern fernzuhalten. Das Reallexikon von Lübker [7] 1891 ist zu empfehlen, bezw. in mehreren Exemplaren von der Schülerbibliothek zu verleihen. Viele Spezialwörterbücher bieten viele Bilder. Für die Realien sind empfehlenswert die einzelnen Teile der Gymnasialbibliothek von Pohlmey und Hofmann, und für die 3 obersten Jahrgänge die Lektüre von irgend einem hervorragenden neuen Werke über das Leben der Alten, das als Prämie geschenkt oder aus der Bibliothek geliehen wird.

6. **Das erste Jahr und die weiteren grammatischen Übungen.** Von den Herbartschen Grundsätzen, daß der Erziehende sich nicht mit bloßem Wissen begnügen, sondern für das Gewußte Interesse erregen, mit dem Wissen das Bewußtsein des Könnens verknüpfen, kein vereinzeltes Wissen geben, sondern ein wohlverbundenes Ganze gestalten und zum Mittelpunkt des Ganzen die Erkenntnis der sittlichen Ideen machen muß, treten die ersten sofort beim Anfangsunterrichte, welcher die Grammatik bevorzugt, ein, und zwar so, daß das meist vorhandene Interesse nicht durch falsche Methode oder Methodenlosigkeit zerstört, vielmehr durch richtigen Stufengang, bei welchem der Schüler möglichst früh selbst findet und verbindet und somit ein sichereres Können als durch bloßes Auswendiglernen erwirbt, gefördert wird, daß er im Unterricht freudige Selbstthätigkeit entwickelt und zu Hause mit Lust wiederholt. Was die vier Formalstufen Herbarts betrifft, Klarheit, Association, System und Methode, so wird man gut thun, sich dieselben gegenwärtig zu halten, um das Neue für sich klar zu stellen und zur Aneigung zu bringen, um dasselbe mit dem nächst oder sonst früher Gelernten fest zu verknüpfen (Association) und es zur weiteren Anwendung zu verwerten. Meist werden sich nur drei Stufen ergeben, und die letzte Stufe kommt oft nicht in derselben Stunde, sondern teilweise erst nach mehreren (Extemporale und kleinere Ausarbeitung) zur Geltung. Schemata für die Lektürestunden haben O. Willmann und G. Richter aufgestellt. Aber vielfach muß man den vorauseilenden Schüler gewähren lassen und nicht in starren Formen zurückhalten. Wer genau immer die Stufen einhalten wollte, würde mit langweiligem Mechanismus das Gegenteil von dem, was Herbart erstrebte, erreichen; eine „freiere, elastische Verwendung" empfahl auch O. Frick in der Weise, daß man selbständig die Technik beherrschen, sich nicht von ihr beherrschen lassen solle.

Das Alphabet wird an manchen Anstalten, allgemein in Baden schon in Quarta gelernt; z. B. in der Zeichenstunde (Schwetz). Das Ende der einen Klasse noch mit diesem Gegenstande zu belasten, um in der folgenden im ganzen 4—6 Std. zu sparen, hat wenig Zweck. Wohl aber würde es dem griechischen Unterrichte, bezw. der griechischen Geschichtskenntnis nutzen, wenn im Anfang der Quarta in den Geschichtsstunden nebenbei das Lesen des Alphabetes eingeübt würde, so daß die griechischen Namen der Neposlektüre gelesen und gelernt würden. Die Mühe und der Zeitverlust würden verschwindend klein sein, zumal ja in der Mathematik die kleinen Buchstaben bis ζ verwendet werden. Allerdings müßten dann die Geschichtsbücher und die Wörterbücher zu Nepos wieder die Namen auch in griechischer Schrift bieten. Solange dies nicht geschieht, wird man die ersten Stunden der UIII damit zum Teil verbringen; gutes, langsames Schreiben ist in besonderen Heften längere Zeit zu üben. Das Papier wird dazu, wenn man nicht Schreibvorschriften benutzen will, am besten auch schräg oder senkrecht liniiert, damit alle Buchstaben gleiche Schrägung erhalten. Das Maß der Schrägung nimmt man einfach in Übereinstimmung mit der deutschen und lateinischen Schrift der Schule; am sichersten aber kommt man mit der senkrechten Schrift aus, die auch bei schlechten Kalligraphen noch deutlich und übersichtlich ist; Schnörkel, wie sie manche Schreiblehrer lieben, sind durchaus zu meiden.

Der Unterricht in der Sprache selber kann entweder mit der Grammatik oder mit einem Schriftsteller, bezw. der Anabasis, oder mit einem methodisch stufenweise vorwärts führenden Lese- und Übungsbuche begonnen werden. Die erste im 16. Jahrhundert befolgte Methode, welche auf lebensvolle Anschauung und Erfreuung verzichtet, ist jetzt wieder von A. Müller für 6 Wochen (im Zusammenhang mit seinen Lehrbüchern) vorgeschlagen und eingeführt worden; die andere im vorigen Jahrhundert von Jacotot wieder erfundene, welche zu viel-

seitig von Anfang an anregt, ein zu großes, erst allmählich auszufüllendes Mosaik in den Köpfen schafft, viel geistige Spannkraft bei Schülern und mehr noch Lehrern voraussetzt und bei einem einzelnen Schüler von einem einzelnen Lehrer sich wohl anwenden läßt, aber bei einer größeren Klasse die schwächeren und die ab und zu fehlenden Schüler im Stich läßt und einen Lehrerwechsel innerhalb 1½ bis 2 Jahre nicht gestattet, ist jetzt von A. Gronau in Schwetz und am Prinz Heinrich-Gymn. in Berlin wieder versucht worden. Die richtige Mitte zwischen den beiden Extremen hält ein gutes Lese- und Übungsbuch, so daß sich der Unterricht um den griechischen Lesestoff konzentriert, wie schon der geniale Spanier Vives 1523 empfohlen hat.

Mit der Schreiblesemethode ist in der 1. Stunde zu beginnen, und zwar kann man sich rücksichtlich des Schreibens zunächst mit den kleinen Buchstaben begnügen, so daß das Schreiben der großen erst in der zweiten oder dritten Woche an die Reihe kommt.

Wenn das Alphabet auf die 2 ersten Stunden verteilt wird, so lernen die Schüler doch gern schon in der ersten einige Vokabeln, auch wenn in denselben schon Buchstaben der 2. Hälfte vorkommen. Besondere Zusammenstellungen von beliebigen Wörtern zum Lesenlernen sind unnötig, man nimmt das erste Lesestück des Elementarbuches. In der 3. Stunde kann man schon Sätze übersetzen lassen, namentlich wenn zuerst nur der Singularis vorgeführt wird, und innerhalb der 3. und 4. Std. kann man den Indik. Präs. Akt. und die Deklination von Paroxytonis oder auch Oxytonis auf *ος* zur Anschauung und Einprägung bieten. Zwecklos ist als Vorstufe die Erlernung von *ὁ ἡ τό, τοῦ τῆς τοῦ*. Ziel ist, wie Herbart sagt, grammatische Sicherheit und lexikalische Wohlhabenheit. Die Anfänge der Konjugation und Deklination, beide induktiv abzuleiten ist nicht nötig und gleichzeitig in einem Stück etwas schwer, aber eins von beiden mag induktiv geschehen. Die östr. Instruktion läßt das Übungsbuch erst aufschlagen, wenn das Paradigma der *α* Deklination sicher erfaßt ist. Der Untertertianer hat ja einen ganz andern Schatz grammatischer Grundbegriffe und ähnlicher Bildungen als der Sextaner, und so kann bei ihm viel mehr induktiv gearbeitet werden als bei jenem, dem heutzutage oft darin zu viel zugemutet wird. Andererseits macht das Lesen noch große Schwierigkeit, und es ist ja schon eine Denkoperation, wenn der Schüler vom Paradigma die Endungen *ος*, *ου*, *ῳ*, *ον*, *ε* oder *ω*, *εις*, *ει*, *ομεν*, *ετε*, *ουσιν* abstreift und unter sich vereinigt. Bei dieser Flexion werden auch die wesentlichsten Accentgesetze mitgelernt. Sind diese einfachen Paradigmata aus der Grammatik gelernt, so soll jedenfalls die Deklination der anders accentuierten Substantiva auf *ος* und der Neutra, sowie die der *η*, *α* imp., *ας*, *ης* hinter *α* pur. her, und das Imperf. u. a. hinter dem Präsens her induktiv gelehrt werden. Ebenso kann man auch bei der 3. Deklination, wenn man eine zahlreiche Klasse hat, zuerst ein einfaches Paradigma in der Grammatik lesen und dann Abweichungen durch Induktion finden lassen; ob man mit den Liquida- oder Mutastämmen beginnt, macht wenig Unterschied. Mit einem einzelnen Schüler kann man durchweg induktiv arbeiten; je größer eine Klasse ist, desto maßvoller muß man, wie Münch mit Recht hervorhebt, mit dieser Methode in den Grundlagen und ganz besonders im Anfang sein. Die Vokabeln aber soll der Schüler meist zuerst im Lesestück kennen lernen und dann im Vokabular überblicken, von der dritten Woche an täglich 10. Die Substantiva sind immer mit Artikel und Genetiv herzusagen z. B. *ἡ ἐσθής, ἐσθῆτος*, nicht aber unnötig und störend *ἡ ἐσθής, τῆς ἐσθῆτος*. Auch ist nicht zu lernen *ὁ ἡ τό, τοῦ τῆς τοῦ οὗτος αὕτη τοῦτο, τούτου ταύτης τούτου* u. s. w.; sondern *ὁ τοῦ τῷ τόν, οὗτος τούτου τούτῳ τοῦτον, τοῦτο τούτου τούτῳ τοῦτο*, und ebenso nicht *γλυκέος, γλυκείας γλυκέος*, sondern *γλυκύς γλυκέος γλυκεῖ γλυκύν*, Dann *γλυκύ* nebst Plural und endlich für sich *γλυκεῖα*.

Zur Gewöhnung an richtiges Accentschreiben dient wesentlich das Accentschlagen mit dem Zeigefinger der rechten Hand beim Aufsagen der Vokabeln; es ist keine Spielerei, wie Eckstein meinte, sondern erstens eine bedeutende Zeitersparnis und zweitens die Gewöhnung an regelmäßiges Accentsetzen, indem die Finger dann beim Schreiben unwillkürlich dasselbe thun wie beim Hersagen. Die Accente und die Enklisis werden aus dem Lesebuch gelernt. Leider müssen die Schüler noch immer die an sich ganz wertlose Schreibung des Gravis und der Enklisis lernen, weshalb auf der 6. Hann. D.-C. die Beseitigungen vorgeschlagen wurde. Die Einteilung der Vokale ist bei der II und I Dekl., die der Konsonanten vielleicht erst bei der III durchzunehmen mit möglichstem Selbstfinden und hinterherigem Nachsehen in

der Grammatik. Die Lautgesetze kommen einzeln zur Anschauung und werden wiederholend und zusammenfassend erst am Schlusse der UIII, bezw. der Formenlehre in OIII in der Grammatik überblickt. Alle Vokabeln sollen vom Lehrer im ersten Halbjahr oder länger selbst vorgelesen werden; alle Sätze nach Perthesscher Vorschrift vorzulesen ist langweilige Einseitigkeit, auch bei den Vokabeln können die zweijährigen Schüler oder die besten der neuen allmählich an Stelle des Lehrers eintreten; jedenfalls ist auf genaues Sprechen zu halten. Jeder Schüler soll jede Vokabel einmal mitsprechen, allein oder wenigstens im Chor, im ganzen oder bänke- und rottenweise, nachdem einzeln zwei- oder mehrmal vorgelesen ist. Er soll auch alle Vokabeln einmal zu Hause sauber aufschreiben, und zwar soll der Lehrer dies Heft möglichst oft nachsehen; dagegen ist es Zeitverschwendung, ein Wort bei schriftlichem Deklinieren 10mal ganz schreiben zu lassen, anstatt nur die Endungen und die Accentveränderungen. Natürlich haben die Einprägung und das Schreiben zu Hause immer erst zu erfolgen, nachdem dieselben Gegenstände, bezw. ein Lesestück in der Schule durchgenommen sind.

Die Schultafel ist reichlich in Anspruch zu nehmen, und zwar nicht nur so, daß die vorkommenden Formen hier zergliedert und die Endungen abgezogen und zusammengestellt werden. Griechische Stücke sind in der Pause vor der Stunde abwechselnd von einem Schüler an die Tafel ohne Accente zu schreiben und dann in der Stunde mit Accenten zu versehen, bezw. zu verbessern, indem der Reihe nach je ein Schüler ein Wort abliest und den Accent hinzunennt. Dasselbe hat mit den mündlichen und schriftlichen Übersetzungen ins Griechische, bezw. einem Stücke derselben, teils während, teils, um Zeit zu sparen, vor der Stunde, zu geschehen; viele Zeilen lassen sich ja nicht an die Tafel schreiben. Diese von den Perthesianern für überflüssig erklärten Übungen sind bei den Schülern, welche die VI schon 2 Jahre hinter sich haben, recht dienlich; nur müssen dieselben in kleinem Umfange gehalten werden und der Wort- und Formenschatz muß den gelesenen griechischen Stücken entsprechen. Natürlich aber wird man vorher auch mit dem griechischen Stücke selber nach Perthes' und Schillers Empfehlung verschiedene Übungen mündlich anstellen, bei Offenliegen des Buches durch Umstellungen und Veränderungen, z. B. der Personen, der Tempora, Genera und Modi, sowie bei geschlossenem Buche durch deutsches, vielleicht auch griechisches Abfragen und durch eigene Wiedergabe der Schüler. Wegen der fremdartigen Schrift aber und der Besonderheiten der Accente lohnt es hier weniger als im Lateinischen, die gr. Sätze vorzusprechen und durch die Schüler nach Gehör übersetzen zu lassen, als die gr. Sätze oft von den Schülern laut lesen zu lassen. Außerdem empfiehlt es sich, aus griechischen Stücken zu Hause eine bestimmte Gattung Formen, namentlich Verbalformen herausschreiben und bestimmen zu lassen. Bei der alten Methode kam es vor, daß die Schüler viele oder alle Formen selbst bilden konnten, aber Formen, die sie selber zufällig noch nicht gebildet hatten, nicht recht zu analysieren verstanden; es empfiehlt sich an der Tafel, wie bei einem Rechenexempel, die Präposition, das Augment., die Redupl., sowie die einzelnen Teile der Bildungssilben abziehen zu lassen, bis der oder die möglichen Stämme übrig bleiben.

Wenn es wünschenswert ist, zuerst das Regelmäßige fest einzuüben, so braucht man doch nicht, wie in VI und V, jetzt noch ängstlich zu teilen und Stücke der Deklination für das Ende von UIII oder für OIII aufzusparen, sondern man wird besser die Deklination zusammen abschließen, so daß später nur vokabelmäßig noch seltenere Pronomina hinzugelernt werden. *πλοῦς* und *χρυσοῦς* nehmen manche erst mit *φιλέω* und *μισθόω*, aber *φιλέω* und *μισθόω* stützt sich später gut auf früher gelerntes *πλοῦς* und *χρυσοῦς*; bei der Vereinigung von *χρυσοῦς* und *φιλέω* tritt unangenehm Accent-Verschiedenheit ein, und *χρυσῆ*, *ἀργυρᾶ*, *Ἀθηνᾶ*, *Ἑρμῆς* lassen sich mit *τιμάω* nicht ohne Störung vereinigen. Ob man *νεώς* und *Μενέλεως* unmittelbar nach *ος* nimmt, oder später, macht wenig aus; an *ος* knüpft es sich leicht an, später fehlt ein Anknüpfungspunkt, wenn man nicht bis zur Odyssee warten will. Anders steht es bei dem Verbum, wo man *ζῆν*, *σπάω*, *πλέω* u. s. w. nicht sogleich an *τιμάω* anschließen, sondern erst nach den liquiden Verben nachtragen wird.

Die liquiden Verba sind durch die königl. sächsische Verordnung unnötiger Weise nach OIII geschoben, oder dort belassen; sie können sehr gut in jedem, auch einem kurzen Schuljahr noch in UIII durchgenommen werden.

Für die Benutzung der vergleichenden Sprachwissenschaft ist der Beschluß der Halleschen Philologenversammlung 1867 treffend: „Die Schule ist verpflichtet, für den griech. Unterricht von den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung in der Art Gebrauch zu machen, daß mit derjenigen Vorsicht und Beschränkung, welche die feste Erlernung des Sprachmaterials verlangt, gleich bei dem ersten Unterrichte die Formenlehre denselben entsprechend gestaltet und eingeübt wird.“ Es steigert sich das Heranziehen bei der Lektüre des Homer; aber schon von Beginn soll „judiciöses“ (Lattmann) Lernen möglichst das mechanische begleiten und allmählich überbieten, doch bleibt das sichere Wissen, das Können mit geringerer sprachgeschichtlicher Kenntnis wichtiger als ausführliche Erklärung der Entstehung mit langsamerer Präsenz der wirklich üblichen Formen. Schliemann sagt: „Von gr. Grammatik lernte ich nur die Dekl. und Konj., nie aber Regeln.“

Vom Verbum mag im I. Halbjahr das Aktivum *παιδεύω* oder *λύω*, sowie der Aor. II eines mutum neben der Deklination gelernt werden und daran sich im II. das Passivum und das Medium anschließen; dies ist leichter, als wenn zuerst Präsens Aktivi und Passivi zusammen gelernt wird, und als wenn das syntaktisch neue und schwierige Medium vor dem syntaktisch bekannten Passivum gelernt wird; beim Medium sind zuerst solche Verba auszusuchen, welche die Bedeutung klar erkennen lassen. Teils sind die ganzen Formen, teils die Endungen herzusagen. Wenn man die Tempora der Reihe nach mit allen Verben durchnimmt, z. B. *παιδεύω*, *κτίζω*, *γράφω*, *ὀρύττω*, *φθείρω*, so erhalten die Schüler nicht den Zusammenhang und Überblick der Konjugation; an einem vokal. Verbum ist alles zu lernen, nur zum II. Aor. Akt. und M. muß ein Mutum hinzutreten. Die einzelnen Verba müssen a verbo hergesagt werden, im I. Halbjahr schon, soweit es gelernt ist, Praes. Fut. Aor. Act., und dann auch Perf. Act., zuletzt noch Perf. und Aor. Pass.; das Adj. verb. mit nennen lassen, ist eine belästigende Ausdehnung; einmal ist es selten, und zweitens ist es fast immer regelmäßig. Das Einüben wird am besten dadurch getrieben, daß man nach dem Abschnurren des Paradigma, bezüglich der Endungen einzelne Teile durchführen läßt, z. B. II. Sing. Ind. durch alle Tempora, oder II. S. Praes. durch alle Modi, oder die 4 Inf. und die 4 Participi in einem bestimmten Kasus; statt der Kette *παιδεύω ἐπαίδευσα παιδεῦσαι* kürzer und einfacher *παιδεύειν παιδεῦσαι*. Das Durcheinanderfragen verschiedenster Formen kommt erst an dritter Stelle und ist mehr Probe als Einübung, daher auch maßvoll und nicht zu früh, namentlich mit langsameren Schülern vorzunehmen.

Den Dualis von Dekl. und Konj. erst nach Beendigung von *παιδεύω*, vielleicht erst nach den liqu. Verben lernen zu lassen, ist eine bedeutende Zeitersparnis und Erleichterung für die Schüler.

Den Konjunktiv soll man gleich mit *ἐάν* und *ἵνα* einüben, (*ἐὰν παιδεύσω* wenn ich erzogen habe) und den Optativ mit *εἰ* und *ἵνα*; ist das Sätzchen der I. P. auch deutsch gesagt, so reicht es aus. *παιδεύσῃς* u. s. w. allein weiter sagen zu lassen.

In O III sind nach einer Wiederholung, welche mindestens die v. contr., muta und liquida sowie die dabei gelernten Vokabeln betrifft, die Verba auf *μι* durchzunehmen, indem mit *θε* und *ἑ* begonnen wird und die schwereren und seltenern auf *ἄννυμι* u. s. w. bis hinter die unregelm. auf *ω* geschoben werden. Manche wollen die unregelm. Verba *ω* und *μι* alle systematisch durchnehmen, andere dieselben alle aus der nun zu lesenden Anabasis lernen lassen. Es ist jedenfalls zu wünschen, daß die Anabasis möglichst früh zu ihrem Rechte kommt. Die erstere Methode schiebt dieselbe zu weit hinaus und nimmt zu viel andern Lesestoff dafür durch, ohne die Lektüre der Anabasis dann in gleicher Weise zum Ersatz beschleunigen zu können. Die letztere Methode reicht nicht aus, da wichtige unregelm. Verba zufällig in den 2 ersten Büchern nicht vorkommen. Das Richtige liegt hier wieder in der Mitte. Man beginne nach Einprägung der vv. *μι* sofort die Lektüre der Anabasis und präge während derselben bis Herbst die in den ersten 3—5 Kapiteln, höchstens die im I. Buche vorkommenden Verba ein; dann aber nehme man die Verba nach der Grammatik, je eine Gruppe mit Lektüre abwechselnd, durch, so daß alle unregelm. Verba bis Weihnachten erledigt sind. Die Verba nur alphabetisch lernen zu lassen, ist ein methodischer Rückschritt; am meisten empfehlen sich die Curtiusschen Klassen mit Unterabteilungen. Das letzte Vierteljahr bringt die Wiederholung der unregelm. V. und der sonst nötigen Abschnitte der Formenlehre, während bei der Lektüre schon die Syntax mehr als früher hervortritt.

Eine besondere Wortbildungslehre ist nicht nötig, doch kann dieselbe, wenn sie in der Grammatik steht, mit Nutzen einmal zu Ende der O III durchgegangen werden. Jederzeit aber sind bei Hinzulernen neuer Vokabeln die von früher bekannten, verwandten wieder in Erinnerung zu bringen, damit sich feste Gruppen bilden z. B. *δυνατός*, *ἀδύνατος*, dann *δύναμις*, endlich *δύναμαι*, bezw. auch *δυνόστης-εύω — εία*. Daneben sind die gleichartigen Bildungen wie *έω — ία*, *ής — εια*, *εύω — εία*, *— σις — μα — τηρ — της* masc. *— της* fem. immer wieder in größerer Zahl zusammenzustellen. Bei Adjektiven und Verben sind die vom Deutschen abweichenden Konstruktionen mitzulernen. Sachliche Zusammenstellungen wie *στρατός*, *ὅπλον*, *τόξον*, *ἀκόντιον*, *πέλτη*, *πούς*, *ἵππος* u. s. w. mit allen Ableitungen werden sich allmählich mehr und mehr bei der Lektüre der Anabasis ergeben.

Die Syntax ist in konzentrischen Kreisen durchzunehmen von einzelnen Beobachtungen in der U III an bis zur U II, bezw. O II. Dies Prinzip haben die neuen Preuß. Lehrpläne anerkannt: „U III, im Anschlusse an das Gelesene sind einzelne syntaktische Regeln abzuleiten.“ „O III, die Präpositionen gedächtnismäßig eingeprägt. Ausgewählte Hauptregeln der Syntax im Anschluß an Gelesenes wie in U III.“ Was mit dem Deutschen übereinstimmt, soll überhaupt nicht besonders gelernt werden; die Beziehungen zum Latein sollen beachtet, letzteres aber nicht zum Ausgangspunkt gemacht werden, aus dem Französischen wird man besonders den Teilungsgenetiv und das Passé défini heranziehen. Vermöge des unmittelbaren Sprachgefühls, wird hier im Anfange manches schon nach der ersten Anschauung miteinander verbunden. Zu den wichtigen Abweichungen soll ein Musterbeispiel gelernt werden, entweder ein einfacher Prosasatz, möglichst aus der Anabasis, oder ein Denkvers, nicht aber Stellen der Ilias, wie Wendt will. Wo die benutzte Grammatik nicht genug bietet, läßt man Stellen der Anabasis, namentlich schon gelesene, nachschlagen, indem man L. Kochs Zusammenstellung oder das Spezialwörterbuch oder eine eigene Sammlung benutzt. An eine kurze syst. Grammatik sich anzulehnen ist stets empfehlenswert.

In U III wird die Kongruenz zum Subjekt im N. Pl. und im Dual kennen gelernt, einiges vom Artikel und Pronomen, bes. Demonstrativ, dir. Refl. und dir. Fragewort, einiges vom Accusativ, Genetiv und Dativ, Präpositionen alle mit 1 und 2 Kasus, sowie einige andere, die Grundzüge der Genera (schon 20 Media), die Tempora im Ind., Imp., Inf. und Part., namentlich der Aorist.; Konj. in Hauptsätzen, vom Satzgefüge *ἐάν*, *εἰ*, *ἵνα*, einfache Temporal- und Relativsätze, einfache Infinitivkonstr. und das Partic. coni. und absolutum. In Obertertia kommt durch die Komposita der v. *μι* und die unregelm. Verba, sowie die Lektüre zweier Bücher der Anabasis soviel Material der Kasuslehre zusammen, daß es sich hier schon lohnt, im letzten Vierteljahr dieselbe in der Grammatik durchzugehen, soweit Beispiele früher vorgekommen sind. Dabei wird man in der Anabasis die besten Beispiele aus Buch I, bezw. auch II aufschlagen lassen; außerdem kann man schon einige Denkverse aus dem Übungsbuch oder der Grammtik lernen lassen. Die Präpositionen werden sämtlich zusammengefaßt und auch die mit 3 Kasus am einfachsten nach der Märkischen Regel gelernt. Eine gute Übung ist es dabei, wenn die Schüler sich aus 1 oder 2 Kapiteln der Anabasis die Präpositionen mit 3 Kasus herausschreiben müssen. Einzelne Kapitel der Anabasis kann man für besondere Abschnitte der Grammatik ausnutzen, nur nicht die 7 Bücher der Reihe nach in der übertriebenen Weise von Rehdantz. In der Syntax können die Kondicionalfälle im Anschluß namentlich an Anabasis I, 3 und mehr noch II, 1, 2, 5 eingeprägt werden; diese und alle Verbindungen von *ἄν* verlangen als eigenartig eine ganz besondere Wiederholung. Eine solche Vorbereitung ermöglicht es, daß man in U II im Sommer die Kasuslehre systematisch wiederholt und ergänzt, und im Winter Artikel und Pronomen, sowie auch die ganze Syntax des Verbum systematisch in der Grammatik durchnimmt, soweit Beispiele bisher in der Lektüre vorgekommen sind. Dieser systematische Abschluß ist besser als der in den Preuß. Lehrplänen, von dem er sich übrigens in der Stoffwahl nicht unterscheidet. Die einzelnen Gymnasien mögen ihre Jahrespensen in der Grammatik bestimmt abgrenzen, mit einem Minimum der vorläufigen Einprägung, das der Lehrer nach Lust und Möglichkeit überschreiten darf. Für O II bleibt dann die Wiederholung, bezw. beim Verbum mit Ergänzungen und für I gelegentliche Wiederholungen nach hervortretendem Bedürfnis. Die beste Vorbildung zur systematischen Grammatik bleibt strenges Konstruieren in der Lektüre, doch soll jene nicht

Selbstzweck sein, sondern hauptsächlich Zusammenfassung der Einzelheiten im Dienste der Lektüre.

Schreibübungen sind nach den preußischen Lehrplänen von U III bis U II nur alle 14 Tage anzustellen. Diese einseitige Beschränkung ist offenbar veranlaßt durch die frühere Übertreibung, daß alle Erfolge des Unterrichtes nach dem wöchentlichen Extemporale berechnet wurden. Da in O III, teilweise auch schon in U III zwischen diese griechischen Arbeiten auch Übersetzungen ins Deutsche nach Vorschrift eintreten und die allgemeine Direktive, die Grammatik nur in den Dienst der Lektüre zu stellen, gegeben ist, besteht jene Gefahr nicht mehr. So lange die abgeschlossenen Pensen klein sind, also in U III und auch noch im Anfange der O III sind entschieden wöchentliche Arbeiten vorzuziehen, wie auch Schüßler auf der 45 D. C. anerkannt. Die Schüler erhalten eine Erleichterung, indem sie nur das Pensum einer Woche genau wiederholen, der Lehrer hat mehr Arbeit. Wegen der Unsicherheit der selbständigen Arbeit sind Extemporalien den häuslichen Exerzitien vorzuziehen, wenn auch nicht, wie Bonitz wollte, ganz allein zu pflegen, und dazwischen Klassenexerzitien, bei denen Übungsbuch und Grammatik oder eins von beiden benutzt werden darf, einzuschieben. Es müssen diese aber, wie Herbart treffend verlangt, den Schüler so vorbereitet mit Worten und Können finden, daß er nur wenige Fehler macht (s. a. Frick u. Friedel). F. A. Wolf sagt: man prägt sich die Grundkenntnisse einer Sprache am besten ein, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl als syntaktische Redeweisen. Griechisch nach griechischem Vorsprechen niederschreiben zu lassen, hat lange nicht den Wert, wie bei einer lebendigen Sprache; unter sonst gleichen Schülern haben dann anfangs den Vorzug die, welche länger bei dem einen Lehrer gewesen sind. Mehr lohnt, was Koch auch empfiehlt, ein kleines Prosastück auswendig lernen und aus dem Kopf niederschreiben zu lassen. So lernen die Schüler sorgfältig lesen. Im Anfang wird man nur Formenextemporalien geben, bezw. zu einer häuslichen Abschrift in der Klasse Formen hinzudiktieren und allmählich zu losen Sätzen und zusammenhängenden Stücken übergehen, doch so, daß am Schluß zunächst noch einige Formen besonders diktiert werden, solange eben Formenlehre eingeübt wird. Dieselben sind im Anfang auch mündlich erst zu üben, doch nicht so, daß sich die Gescheiten und Faulen darauf einfach verlassen. Daß die Stücke möglichst bald, d. h. gegen Ende der U III zusammenhängend werden wie die in der Lektüre vorkommenden, ist wünschenswert wegen der Lektüre der Anabasis, damit ein vorbereitendes Verständnis für Verbindung der Sätze sich bildet. Die zusammenhängenden Extemporalien werden mit längerer Lektüre der Anabasis und der Hellenika vollkommener werden. Wie früher Formen, so können sich jetzt einzelne Redensarten und lose Sätzchen der Syntax anschließen, wenn dieselben sich nicht gut im zusammenhängenden Text, ohne denselben zu überladen, anbringen ließen. Denn immer muß eine gewisse Einfachheit und Natürlichkeit im zusammenhängenden Text gewahrt bleiben. Seltene Formen, Worte, Redensarten und synt. Eigentümlichkeiten sind grundsätzlich fern zu halten; in England wurden einmal, wie Wiese in Proben zeigt, in den papers die Vokative vieler Worte der III. Dekl. als Prüfstein verlangt. Die Extemporalien haben sich im Wortschatz und anfangs auch im Inhalt an die Lektüre anzuschließen. Kurze, einfache Auszüge sind am besten, statt deren bisweilen Ausführungen eines einzelnen Teiles eintreten oder andere Darstellungen, welche den in der Lektüre gebotenen Verhältnissen entsprechen. Wenn am Schluß der U II ein griechisches Extemporale steht, so wird in U II ungern ein Übungsbuch vermißt, wie es in Preußen ausgeschlossen ist; aber auch wenn ein Übungsbuch vorhanden ist, soll der Lehrer seine Extemporalien nach der jeweiligen Lektüre, event. mit Benutzung des Übungsbuches ausarbeiten. In O II empfiehlt es sich, da die Syntax hier erst abgeschlossen wird, nach Abschluß eines Teiles derselben oder eines Lektüreteiles ein Extemporale zu diktieren und, wenn es in Preußen keine regelmäßige Arbeit sein darf, wie in Bayern, Sachsen und Württemberg, dasselbe nur in das Diarium, teilweise an die Tafel schreiben zu lassen und in der Klasse zu korrigieren. Zur Erhaltung einiger grammatischer Sicherheit bei der Lektüre ist solches Diktieren von wesentlichem Vorteil, schützt auch vor oberflächlicher Wiederholung, bezw. Wiederholung nur nach einer gedruckten Übersetzung, fördert also in beiden Richtungen die Lektüre und empfiehlt sich deshalb auch in I gelegentlich, wie es in Württemberg und Österreich geschieht. Man hat beobachtet, daß seit Beschneidung der grie-

chischen Arbeiten minder sorgfältig gelesen werde (Kropatschek sogar „weniger").

Beim Korrigieren empfiehlt es sich, die Accent- und Spiritusfehler über den Buchstaben an- bezw. durchzustreichen; es erleichtert diese Art dem Schüler die Erkenntnis und dem Lehrer die Übersicht. Da durch Extemporalien die Schrift verdorben wird, ist auf besonders gute Schrift bei der Verbesserung zu halten, die auf der Nebenseite, einem breiten Rande oder unter dem Ext. niederzuschreiben ist. Ob der deutsche Text erst niedergeschrieben werden soll, um dann ins Reine übersetzt zu werden, oder gleich die griechische Übersetzung, um so abgegeben oder noch einmal erst ins Reine umgeschrieben zu werden, hängt von der Zeit, von der Schwierigkeit der Arbeit und von der Fähigkeit der Schüler ab; deutsches schriftliches Diktat, griechisches Unreine und Reine, wie in der Abschlußprüfung, nimmt zu viel Zeit in Anspruch; zwischen den drei anderen Arten mag man abwechseln; es kann auch an ein Klassen- oder häusliches Exerzitium ein kleines Formen- oder synt. Redensartenextemporale angehängt werden. Übersetzungen aus dem Lateinischen, wie sie noch Lattmann empfiehlt, sind jetzt schriftlich wie mündlich zu schwer. Die Ausdehnung der Arbeiten ist so zu bemessen, daß einerseits nicht die Fertigkeit unnötig mit Beschränkung der Lektüre gefördert und andererseits nicht die selbständige Sicherheit der Lektüre beeinträchtigt wird.

7. **Die Lektüre.** Auf sichere grammatische Kenntnisse und reichen Vokabelschatz soll sich die Lektüre als das Höhere gründen, und in ihr sollen die einzelnen Geisteswerke als einheitliche Kunstwerke verstanden, das ganze Leben der Griechen angeschaut und ihr Bestes in Geist und Gemüt aufgenommen, endlich auch durch Übersetzen der deutsche Ausdruck reicher und geschmeidiger gemacht werden. Eine Sichtung der möglichen Litteratur ist anzustellen nach den Gesichtspunkten. Welche Werke sind am geeignetsten, um in der gegebenen Zeit in das altgriechische Wesen einzuführen? Was muß also jeder Gymnasiast in der Schule vor dem Abiturientenexamen gelesen haben? Was ist noch zur Auswahl zu empfehlen? Was darf außerdem in den Bereich gezogen werden? Was soll entschieden nicht in der Schule, bezw. auch nicht in Übersetzungen gelesen werden? Dabei sind die wichtigsten Gattungen der gr. Litteratur, soweit sie echtgriechisches Wesen darstellen, auf die Weltlitteratur eingewirkt haben, dem Schülergeiste angemessen sind und zur sittlichen Hebung und Läuterung des Geschmackes dienen, zu berücksichtigen und ist mehr auf den inneren Zusammenhang und Stufengang des griechischen Unterrichts als auf den Zusammenhang mit dem jeweiligen übrigen Unterricht zu achten. So wird man außer attischen Schriftstellern nur Homer und Herodot wählen und mit Alexanders Zeit, abgesehen von Plutarch schließen, so daß Arrian und Lucian fallen. Gegen den preußischen Kanon hat u. a. Schrader einige Einwendungen gemacht, aber nicht bedacht, daß derselbe in der Praxis doch mit Recht durch die Prov.-Schulkollegien als dehnbar angesehen wird. Jedenfalls darf ein Kanon nicht derartig bemessen sein, daß er alle Zeit der Schule in Anspruch nimmt, sondern muß etwa $^1/_4$ bis $^1/_3$ Zeit freilassen zu einer weiteren, aber doch auch begrenzten Auswahl. Der Zug der 10000, bis sie θάλαττα jauchzen, die Verteidigung des Vaterlandes durch die Kämpfer der wenigen Griechen gegen die zahllosen Perser bei Herodot, der Kampf der zwei Hauptmächte im griechischen Volke bei Thukydides, die Ohnmacht der Stämme gegen den Makedonierkönig und die freiheitglühenden Reden des Demosthenes, ethische Dialoge Platos, endlich die typischen Epen Odyssee und Ilias, sowie ein oder zwei Dramen von Sophokles sind der feste Kern, der jedem Gymnasiasten zum Genuß durch Arbeit geboten werden soll, und um den sich anderes nach Wahl gruppieren kann.

Aber aus dem in den Preuß. Lehrplänen mit Recht proklamierten Prinzip, daß immer ein Ganzes als solches umfaßt, und, wo es möglich, als Kunstwerk gefühlt und verstanden werden soll, erwächst die Forderung, daß aufs genaueste abgewogen wird, was aus einem Schriftwerk, bezw. einem größeren Teile desselben in der Schule selbst gelesen werden soll. Nicht darf der alte Schlendrian herrschen, daß man von Anfang an bis 2 oder 3 Stunden vor Semester- oder Jahresschluß liest und dann den Rest, der vielfach das Gelesene überwog, erzählt oder vorliest, sondern gerade das Ende soll mitgelesen und eher in der Mitte das eine oder andere minder wichtige Stück ausgelassen werden. Die Auslassungen müssen vom Lehrer mindestens summarisch erzählt werden, sonst, soweit Zeit, vorübersetzt werden; es können auch die Schüler sich in eine Reihe von Kapiteln zum Übersetzen teilen, oder sie erhalten eine Reihe von Kapiteln als Privatlektüre auf, die

dann in Übersicht und mit einzelnen Stichproben je in einer Stunde durchgenommen wird. Endlich können die Schüler auch veranlaßt werden, diese Partieen in guten Übersetzungen zu lesen und danach zu referieren. Diese Art empfiehlt von Bamberg mit Recht gegen Schrader. Auch ganze Werke mag man die Schüler in Übersetzungen lesen lassen. Wer etwas von dem Schriftsteller im Original las, spürt dann einen Hauch des Geistes auch in der Übersetzung, mehr gewiß wie der reine Laie. Wer von uns thut das nicht immer mit Genuß auch bei Shakespeare? Zur Ergänzung läßt sich Privatlektüre heranziehen, welche sich in verbindliche und freie scheidet. Erstere ist in den preußischen Lehrplänen gefordert und wird wesentlich auf ausgelassene Stellen der Odyssee und Ilias in O II und und I zu beschränken sein. Durch die österreichische Instruktion wird vorgeschrieben, daß der Schriftsteller der Privatlektüre ein unter dem Niveau der Klasse stehender sei; jedenfalls muß erst völlige Fertigkeit im schnellen Lesen erreicht sein, wie dies nur bei Homer, Xenophons Anabasis und Hellenika, sowie etwa noch Herodot möglich ist. Bei der verbindlichen Privatlektüre kann gelegentlich Übersetzung eines kleineren Stückes, sonst schriftliche Präparation oder Inhaltsangabe, jedenfalls Fähigkeit, den größeren Teil flott zu übersetzen, und freie mündliche Inhaltsangabe gefordert werden. Immerhin bleibt die Kontrolle schwierig, und einfacher ist es, einzelne minder wichtige Partieen zur Präparation so zeitig aufzugeben, daß die Schüler sich danach mit den anderen Arbeiten einrichten, und dann eine Stunde mit stückweisem Übersetzen und der Übersicht des Abschnitts auszufüllen. Die Privatlektüre griechischer Meisterwerke in Übersetzungen, welche von Bamberg übermäßig empfohlen, von Schrader schroff zurückgewiesen wird, kann sich an den griechischen, wie an den deutschen Unterricht anschließen; in jenem Falle mag den Schülern auch ein griechisches Exemplar zum Vergleiche mit aus der Bibliothek gegeben werden. Wo bestimmte Studientage angesetzt sind, kann einmal auch ein bestimmtes Pensum Griechisch verlangt, sonst am Schlusse der großen Ferien ein Auszug aus einem Original oder einer Übersetzung gefordert werden. Zu erstreben ist aber eher, daß die Schüler einer Anregung nach freier Wahl gern folgen, als daß sie einem speziellen Gebote sich fügen müssen. Eigenartig wird in Österreich jetzt die Privatlektüre dadurch eingeführt, daß ein Abiturient, um eine bessere Censur zu erhalten, eine Prüfung über einen Teil seiner Privatlektüre verlangen kann.

Wenn das Elementarbuch dem Schüler bis zu den v. μι schon eine Reihe einzelner Erzählungen geboten hat, soll nicht, wie Rothfuchs vorschlägt, noch weiter die ganze III hindurch ein vorbereitendes Übungsbuch benutzt werden, auch nicht eine Chrestomathie folgen, wie es Gronau befürwortet, die Österreichische Ordnung zuläßt und die Würtembergische vorschreibt, sondern, da es möglich ist, ein ganzes Schriftwerk; und weder im Lateinischen, noch im Französischen und Englischen findet sich ein so leicht lesbarer Schriftsteller, welcher die Herzen der Jugend so anzieht, wie Xenophon mit seinen Selbsterlebnissen in der Anabasis. Der Typus der Erzählung von Selbsterlebtem ist nicht schon durch Cäsar gegeben; denn dieser erzählt hoch von oben herab, jener von innen heraus, so daß der Schüler mehr persönliches Interesse für alles gewinnt. Eine pedantische Klügelei ist der Vorwurf Bäumleins: das Interesse der Lehrer veranlasse den vorzeitigen Gebrauch der Autoren; andererseits aber veranlaßt ein früherer Beginn der Anabasis nach den v. liqu., wie ihn Matthias will, zu einer Häufung der Schwierigkeiten, die in keinem Verhältnis zu den scheinbar ersparten 3 Wochen steht; die regelmäßige ω und μι-konjugation muß gelernt sein, so daß nur die leichter zu bewältigenden unregelmäßigen Verba bleiben. Was nun aber die Anabasis betrifft, so wurden früher meist nur die ersten 4 Bücher gelesen, bis die Griechen von der ersten griechischen Stadt am Meere, wie Odysseus von Scheria aus, nach Hause fahren zu können hoffen; da aber diese Hoffnung getäuscht wird und bei den weiteren Mühsalen noch viel Interessantes am Schwarzen Meer und bei Seuthes erlebt wird, und da das Durchlesen eines ganzen Werkes eine besondere Befriedigung gewährt, sollte die ganze Anabasis, allerdings mit bedeutenderen Ausscheidungen, gelesen werden. Im Anfang läßt man immer am besten nichts aus, allmählich können dann Partieen überschlagen werden. Im Beginne des I. Buches wiederholen sich die Marschangaben, erleichtern aber auch das Lesen des Anfängers; im dritten Buch sind die Reden Xenophons schon selbstgefällig lang wiedergegeben; aber hier merkt es der Schüler noch nicht, und das IV. Buch enthält lauter inter-

essante Dinge. So mögen die ersten 4 Bücher ganz und aus V—VII eine Auswahl gelesen werden; bei letzterer müssen der Zusammenhang und die interessantesten Ereignisse gleichmäßig berücksichtigt, die langen Reden Xenophons und der Gesandten zum größten Teile ausgeschieden werden. Anfangen soll man nicht, wie Weidner wunderbarerweise vorschlägt, mit dem II. Buch, sondern mit dem leichteren I., aus welchem man das 9. Kapitel zunächst ausläßt, und soll die 2 ersten Bücher in O III, in U II das Übrige bis Weihnachten oder bis Ostern lesen. Ausgaben wie die von Bünger, Lindner, Sorof, Windel, welche eine Auswahl, bezw. $^3/_4$ des Ganzen bieten, sind bequem für den müden Lehrer, drückend für den selbstthätigen, für den Schüler unnötig, störend bei Wechsel der Anstalt und, wenn sie mit vorgedruckten und gar noch beigesetzten häufigen Inhaltsangaben versehen sind, wie die von Bünger, von Windel und von Sorof, geradezu schädlich für den Schüler, dessen geistige Arbeit am Schlusse eines Kapitels vom Lehrer nicht mehr geweckt werden kann. In den Schulausgaben aller Schriftwerke aber sollten nicht nur äußerlich Kapitel, sondern auch inhaltlich mehr Abschnitte abgeteilt und die Reden durch Druck oder Einrücken kenntlich gemacht und Jahreszahlen und sparsam kurze Überschriften beigefügt sein. Ein Spezialwörterbuch, wie das von Vollbrecht, Theiß-Strack oder Suhle, kann beim ersten Schriftsteller benutzt werden. Es kann aber auch ohne diese Vorstufe das allgemeine Wörterbuch eintreten, nur muß dann der Lehrer länger mit den Schüler zusammen präparieren. Die Dauer dieser Vorstufe bis zu Ende von O III oder noch weiter, wie von Großmann vorgeschlagen wird, wünschen die strebsamen Schüler selber gar nicht, sie wollen nicht immer am Gängelbande des Lehrers hängen, sondern auch einmal selbständig arbeiten. Ein Vokabular, wie es Rothfuchs für das erste Vierteljahr wünscht, oder wie es Bachof in seinem „Wörterverzeichnis“ und Matthias in seiner „gr. Wortkunde im Anschluß an Xenophons Anabasis“ bietet, ist unnötig; das wird mit dem Elementarbuch abgelegt, und an Lexikonarbeit ist der Schüler von Cäsar her gewöhnt. Im Anfang soll der Lehrer jedenfalls mit dem Schüler in der Klasse präparieren, nachdem er kurz soviel Geschichtliches vorausgeschickt hat, als nötig zum Verständnisse des Anfanges ist; ein Lebensabriß Xenophons ist dazu nicht notwendig, sondern nur die Erwähnung, wie er zur Teilnahme an dem Zuge gekommen ist. Das Muster einer solchen Präparation für den jungen Lehrer bieten die Präparationen von Matthias, Hansen (Perthesische Sammlung), Kraft und Ranke, Schirmer u. a., und es werden diese für die Schulen empfohlen namentlich, weil dadurch das oft falsche Schreiben von Vokabeln erspart werde. Gegen diesen unleugbaren Vorteil wiegt aber viel schwerer der Nachteil, daß die vox viva des Lehrers sowie die selbständige Thätigkeit des Schülers aufhört und dafür ein Nachbeten und Abhören der gedruckten Präparation tritt. Jene Gefahr läßt sich auf ein geringes Maß herabsetzen durch Anschreiben an die Tafel, Buchstabieren der niedergeschriebenen Vokabeln und durch häufiges Nachsehen der Präparation seitens des Lehrers, der dies jede Stunde mit 5—10 und gelegentlich zu Hause mit allen thun kann. Freundlich nachhelfen muß er dabei, nicht strafen, außer bei grober Nachlässigkeit. Wird zu Hause selbständig präpariert, so mag im Anfang der Stunde die Präparation von einigen Schülern vorgelesen werden, so daß die Irrtümer rechtzeitig beseitigt werden, welche sonst in die Wiederholung übergehen. Das gemeinsame Präparieren und dann maßvolle Forderung von selbständigem lassen auch den heimlichen Gebrauch deutscher Übersetzungen nicht überwuchern. In der ersten Zeit sind, namentlich wenn die unregelmäßigen Verben noch nicht gelernt sind, die bezüglichen Formen zu erklären, soweit möglich, durch die Schüler selber, und die betreffenden Verba mit ihren Stammformen an der Tafel und in der Grammatik zu lernen und einzuüben. Bei den Vokabeln sollen die früher gelernten, etymologisch nahestehenden wiederholt und auch noch nicht dagewesene gelegentlich zur Ergänzung hinzugefügt werden; auch sachliche Gruppen wird man zusammenstellen, z. B. nach hinreichender Lektüre in Anlehnung an die Grabstele des Marathonkämpfers; und zwar werden diese Gruppen am besten in einen besonderen Teil des Präparationsheftes zusammengeschrieben. Auf die Konstruktion ist, wie Rothfuchs mit Recht einschärft, immer streng zu achten. Wenn Willamowitz verlangt, daß eine Übersetzung auf heutige Leser oder Hörer denselben Eindruck machen, dieselbe Gedanken und Empfindungen in ihm wecken soll, die das Original in den Zeit- und Volksgenossen des Autors hervorrief, so ist die nationale und

zeitliche Verschiedenheit nicht genügend berücksichtigt. Immer wird das Übersetzen zwischen zwei Klippen lavieren, dem zu engen Anschluß an das Original und der zu freien deutschen Gestaltung, sowohl was die einzelnen Ausdrücke und Redewendungen, als auch was die Satzverbindungen und Perioden betrifft. Jener Fehler der treuen, aber undeutschen Wiedergabe des Originals wurde vielfach begangen während der Herrschaft des formalistischen Betriebes, in den entgegengesetzten, eine freie Bearbeitung des fremden Textes verfällt man heutzutage gelegentlich, und mit diesem letzteren verbindet sich häufig eine Mißachtung der Eigentümlichkeit des einzelnen Schriftstellers, bes. in der Satzverbindung. „So treu als möglich, so frei als nötig.“ Gute Winke erteilen Cauer, Gloël, Keller, Matthias, Münch, Rothfuchs und Wendt. Wenn M. Haupt das Übersetzen den Tod des Verständnisses nannte, so herrscht jetzt mit Recht die Ansicht des Humanisten Guarino, bei dem die Übersetzung als das Meisterstück für den ausgebildeten Zögling galt. Wenn nun die Obertertianer durch zusammenhängende griechische Stücke und durch Nepos und Cäsar geschult sind, so braucht der Lehrer auch schon im Anfang nicht alles aus der Anabasis ihnen vorzuübersetzen, sondern die Schüler sollen möglichst früh selber ihr Heil versuchen und mit dem Lehrer zusammen etwas Annehmbares finden, bis von diesem die Musterübersetzung gegeben wird. Zuerst wird der Anschluß an das Griechische enger sein und allmählich sich eine freiere Selbständigkeit entwickeln, indem der Schüler neben der ersten Bedeutung des Wortes immer noch andere bereit zu halten oder zu finden gewöhnt wird. Stets die wörtliche und die freie Übersetzung eines Paragraphen geben zu lassen, führt zu langweiliger Einseitigkeit; bei dem Abfragen der einzelnen Redensarten ist es länger nötig. Nachdem ein Viertel- oder Halbjahr von einer zur andern Stunde nur wiederholt worden ist, kann sich der Schüler auch selber zur Übersetzung vorbereiten. Zur Erleichterung können schon in der vorangehenden Stunde einige Schwierigkeiten beseitigt oder wenigstens Winke dazu gegeben werden und in der nächsten Stunde selber beim Vorlesen der Präparation oder unmittelbar darnach erstere besprochen werden. Während seiner Übersetzung ist der Schüler womöglich nicht zu unterbrechen; dann folgt die Verbesserung, die griechische Lesung und die Vertiefung, endlich die Musterübersetzung, öfters auch die Musterübersetzung nach der Verbesserung oder zwischen der Vertiefung, damit sie nicht durch die Schulglocke plötzlich unterbrochen wird. In der nächsten Stunde soll nun nicht eine sklavische Wiederholung der Musterübersetzung gefordert werden, sondern nur geschmackvolle Nachübersetzung, bei der man die selbständigen Abweichungen der Schüler, soweit möglich, gelten läßt und lobend anerkennt; sonst würde ein mechanisches Einlernen und gedankenloses Nachschreiben und Nachleiern erzielt werden statt selbständiger geistiger Arbeit in Anlehnung an ein Vorbild. Ganz leichte Stellen bedürfen, wenn die Schüler eingelesen sind, nicht sämtlich in der zweiten Stunde eine wiederholende Übersetzung, sondern es reicht eine Inhaltsangabe aus; auch kann man gelegentlich alle Schüler bei geschlossenen Büchern rückübersetzen lassen, indem man selber oder ein guter Schüler ins Deutsche übersetzt. Der Text darf nur ausnahmsweise vor der Übersetzung gelesen werden, es ist sonst meist ein mechanisches Ablesen oder unvollkommenes Stümpern; nach der Übersetzung und Besprechung kann ein sinngemäßes Lesen erzielt werden, zu welchem der Lehrer anfangs immer und später auch noch gelegentlich ein Vorbild geben soll. Auch in der zweiten Stunde mag das vorige Pensum noch einmal im Original vorgelesen werden, namentlich von Dichterwerken. Beim Auftreten verschiedener Personen soll man schon in der Anabasis dramatisch, d. h. zwischen Erzählung und 2 oder mehr Rednern trennen. Ist ein kleiner oder großer Abschnitt erledigt, so muß er, je nachdem, zu Anfang oder zu Ende der Stunde deutsch länger oder kürzer wiedergegeben werden, die Hauptabschnitte müssen scharf hervorgehoben und die Reden genau disponiert, andererseits der Zusammenhang des Ganzen bei den Schülern immer gegenwärtig gehalten werden. Dabei wird denselben die glatte Übersetzung eines langen Abschnittes von seiten des Lehrers besonderen Eindruck machen, nicht so sehr das griechische Vorlesen; nach dem Vorbild des Lehrers werden sie selber lieber andere Teile des längeren Abschnittes vorlesen. Die überschlagenen Stücke sind vom Lehrer teils zu übersetzen, teils zu erklären, leichtere Stellen auch von den Schülern zu extemporieren, wie besonders von Buchholtz und Rothfuchs empfohlen wird. Schnell muß allmählich die Lektüre Xenophons, wie auch später die Herodots und Homers werden, und die Schüler freuen sich ihrer wachsenden Fertig-

keit, wenn je länger, je mehr in der Klasse extemporiert wird. Bei diesem Extemporieren soll man erst ein kleineres oder größeres Stück überblicken und die einzelnen Paragraphen so konstruieren lassen, daß durch Herausschälen der Nebensätze die Hauptsätze klar erkannt und in diesen das Prädikat oder das Subjekt je nach größerer Leichtigkeit festgestellt werden. Daß so die Schüler auch zu Hause anfangen zu präparieren, anstatt Wort für Wort mit Hilfe des Wörterbuches zu enträtseln, ist sehr zu empfehlen; geschieht das Extemporieren derart in der Schule, dann ahmen es die Schüler auch zu Hause nach; nur sollen nicht alle Vokabeln erst nachträglich, wie Rothfuchs empfiehlt, nachgeschlagen werden, ebensowenig wie einseitig alle vorher; denn Konstruktionserkenntnis und Vokabelkenntnis ergänzen sich gegenseitig. Es mögen beim Extemporieren auch die Schüler, nachdem der Lehrer einige Vokabeln gesagt und vielleicht schon auf den Inhalt aufmerksam gemacht hat, einige Minuten ganz schweigend überlegen, ehe das Stück übersetzt wird. Endlich können mehrere Stücke gleich an verschiedene Schüler verteilt werden, um schneller vorwärts zu kommen, nur muß dann der Zusammenhang hinterher besonders betont werden, um nicht Lücken in der Erinnerung einiger Schüler entstehen zu lassen.

Was die Geschichte und die Altertümer betrifft, so sollen die Schüler zu der Anabasis, abgesehen von Wandkarte und Atlas oder eigenen Kärtchen des Exemplars, selber eine Karte von Kleinasien und der Euphrat- und Tigrisebene in den Herbstferien zeichnen und allmählich den Zug eintragen. Die verschiedenen Stellungen der Heere sollen nicht sowohl aus fertigen Plänen gesehen werden, sondern an der Tafel durch die Hand des Lehrers entstehen, der auch geschickte Schüler zu deren eigener Freude mit dazu benutzen kann. Kriegsaltertümer ergeben sich bis ins IV. Buch von selber und lassen sich mit denen aus Cäsar vergleichen, persische sind durch Bilder aus Kujundschik zu veranschaulichen, die Beziehungen auf den peloponnesischen Krieg und die Verhältnisse nach demselben dürfen nicht übergangen werden, zur Fahrt auf Fellflößen ist Moltkes Erzählung und zum Erblicken des Meeres Heines Thalatta vorzulesen, das Humoristische muß, wie Schimmelpfeng besonders riet, zur vollen Geltung kommen, die Beurteilung der Charaktere aber regt mehr in UII als in OIII an, und auch die Schicksale Xenophons können in der UII erst nach V, 3 entwickelt und sein Wesen und seine Schriftstellerei erst am Schlusse des ganzen Werkes, soweit für die Schüler faßlich, dargestellt werden.

Der Gebrauch von Ausgaben mit erklärenden Anmerkungen ist hier, wie bei allen anderen Schriftstellern, innerhalb der Schule zu verwerfen, zu Hause in III zu erlauben, in oberen Klassen zu empfehlen, z. B. von der Anabasis Hansen (doch etwas zu viel Erklärung) Hug, Krüger (einseitig und mehr für Lehrer), Rehdantz-Carnth (zu reichlich und mehr für Lehrer), Schenkl, Vollbrecht. Unnötige Geldausgaben für einen zweiten Text mit Anmerkungen sind endlich durch besondere Ausgaben der Anmerkungen in der Gothaischen Perthessammlung und der einen Teubnerschen vermieden, die Anabasis dort von Bachof, hier von Schirmer. Zu den Kriegsaltertümern bieten den Schülern die Kommentare genug Material, den Lehrern auch Bauer, Droysen, Rüstow, Hermann.

Da schriftliche Arbeiten mit den Censuren der Lehrer in den Augen der Schüler einen besonderen Wert besitzen, ist es eine sehr treffende Bestimmung der preußischen Lehrpläne, daß in der Klasse, auch schon in III, schriftliche Übersetzungen und kurze Inhaltsangaben oder Besprechungen einer Einzelheit ausgearbeitet werden sollen; diese Verordnung nötigt auch zugleich den Lehrer, im Unterrichte selbst eine gute Übersetzung und die Zusammenfassung sowie freie Besprechung des Gelesenen nie aus den Augen zu verlieren.

Die Anlage von Kollektaneen, wie sie durch die österreichische Instruktion empfohlen werden, hat in Österreich selber großen Widerspruch hervorgerufen; einige Gruppen von Vokabeln soll der Schüler in der Stunde aufschreiben, zu Hause aber kann es nur freiwillige Privatthätigkeit sein; Hauptsache bleibt die mündliche Wiederholung in der Klasse; übrigens soll jedenfalls ein Schriftwerk nicht zur Ansammlung aller möglichen Realien mißbraucht werden. Aus kleinen Schriften, z. B. der Pohlmeyschen Gymnasialbibliothek kann man gelegentlich Referate geben lassen.

Stücke aus der Anabasis als *κτῆμα εἰς ἀεί* auswendig lernen zu lassen ist ein für heute verspäteter Vorschlag Tschiaßnys; mehr lohnt es sich später mit Teilen einer Rede von Demosthenes oder Perikles-Thukydides.

Von den übrigen Schriften Xenophons hat das romanhafte und philosophische Geschichts-

werk Κύρου παιδεία wenig Wert für die Schule und verdient nicht, andere Werke zu beeinträchtigen. Von den Ἑλληνικά sind mit wenig Auslassungen jedes Jahr die ersten 2 Bücher zu lesen, bis zur Eroberung Athens noch in UII möglich, dazu in OII einiges von Agesilaos und dem Frieden des Antalkidas (III, IV), sowie von Thebens Knechtung, Befreiung und Vorherrschaft, zuletzt die das Werk schließende Schlacht bei Mantinea (V—VII); eine bequeme Auswahl bieten Bünger, Sägert, Sorof. Daneben statt der Auswahl aus Buch III und IV den Agesilaos zu lesen, wie P. Dörwald empfiehlt, lohnt weniger. Die für OII von verschiedenen Schulordnungen vorgesehenen Ἀπομνημονεύματα sind für die heutigen Obersekundaner mit den langen Schachtelperioden, aus denen man sich mühsam herauswindet, zu schwer und mit den langatmischen Beweisen langweilig, wenn sich auch allerhand philosophische Betrachtungen anknüpfen lassen. Neben der idealen Auffassung des Sokrates durch Plato ist die nüchterne durch Xenophon nicht nötig.

Im allgemeinen wird man die Lektüre von UII bis I allmählich immer mehr für die Gegenwart in Bezug auf das geschichtliche, politische und religiös-sittliche Urteil verwerten.

Von Geschichtsschriftstellern wird für OII Herodot mit Recht allseitig verlangt; seines Dialektes wegen kann er erst im 2. Halbjahre, also nach den Hellenika eintreten. Da nun verhältnismäßig nur wenig von ihm gelesen werden kann, so sollten einzelne Erzählungen aus ihm, wie von Solon und Krösus, Arion, Darius' Skythenzug und dem ionischen Aufstand schon im Elementarbuch vorgekommen sein, in OII wird man immer die Kämpfe bei der Thermopylen und Salamis, in zweiter Linie die bei Marathon und Platää wählen. Anstatt einer Auswahl von Dörwald, Harder, Hintner, Lauczizky oder Werra wird man besser die 2. Hälfte der Gesamtausgabe oder am einfachsten 1. bezw. 2 einzelne Bücher aus der Freytagschen Ausgabe den Schülern geben und selbst auswählen; denn das Ziel kann hier nicht sowohl darin bestehen, das ganze lose zusammenhängende Werk in Blütenlese als vielmehr einen bedeutsamen, in sich eng zusammenhängenden Abschnitt vorzuführen. Der Dialekt ist nicht nach der Grammatik zu studieren, sondern die Einzelheiten sind bei der Lektüre zu erklären und nach einiger Zeit zu leichterem Vorwärtsgehen kurz zusammenzufassen. Gedruckte Präparationen sind dem Privatstudium heilsam, sonst geradezu schädlich, Kommentare aber zu empfehlen. Inhaltsangaben in attischem Dialekt geben zu lassen war früher von Wichtigkeit; jetzt haben die preußischen Verordnungen die Übertragungen in den attischen Dialekt einseitig verboten, weil früher dieselben einseitig übertrieben wurden in usum dialecti atticae; die Schüler lesen den Text leichter in attischer Sprache mit einigen herodoteischen Resten, wie das aus Reuter bekannte Messingsch; immer muß das sinngemäße Lesen das Ziel sein; in welchem Dialekt, ist Nebensache. Das Großartige der Heldenkämpfe und die einfache, teilweise naive Darstellung Herodots verfehlen nie ihre Wirkung auf die jugendlichen Gemüter. Zur Schlacht von Salamis sind Äschylos' Perser vorzulesen; das Kaulbachsche Bild mit seinen vielen Frauen wirkt nur verwirrend und trübend, aber Bilder des Äginatempels, der Akropolis und des Parthenon, des Delphidreifußes, des Apollo von Belvedere u. a. sind genau zu besprechen. Eine Übersicht des ganzes Werkes kann hier schon am Anfange kurz und am Schlusse ausführlicher gegeben werden. Über die ausgelassenen Stellen und die Privatlektüre nicht gelesener Bücher in Übersetzungen gilt das früher Gesagte.

Im letzten Viertel- oder Dritteljahre lohnt sich vornehmlich, wie es in Bayern gestattet ist, die Lektüre von einer der Biographieen Plutarchs, welche doch Muster bis in die moderne Zeit geblieben sind und Männer wie Friedrich II. und Schiller in ihrer Jugend tief ergriffen haben. Der düster in die Zukunft blickende A. v. Bamberg, welcher meint, auch Herodot und Thukydides könnten nur noch „in argen Verstümmelungen" gelesen werden, will Plutarch in scheinbarer Übereinstimmung mit den preußischen Lehrplänen, in denen er nicht genannt ist, ausschließen. Aber die Hervorhebung eines einzelnen bedeutenden Mannes mit seinem ganzen Wesen, die Verbindung der Anekdoten mit den Haupt- und Staatsaktionen und die ethische Wärme sagen der Jugend außerordentlich zu. Unter den zahlreichen Biographieen dienen als Abschluß der griechischen Geschichte ganz besonders die je einen der bedeutendsten Männer darstellenden, die von Demosthenes und die von Alexander d. Gr. In der Biographie Alexanders muß mehr ausgelassen, in der des Demosthenes mehr erklärt werden. Von ihren römischen Gegenbildern Cicero und Cäsar sollte man dann das tragische

Ende hinzunehmen, da zu weiterer Lektüre keine Zeit ist und das Ende gerade sonst in der lateinischen Schullektüre nicht vorkommt.

Eine richtige Auswahl aus den genannten 3 Historikern bildet eine vorzügliche Darstellung der Hauptperioden der griechischen Geschichte außer der ersten Hälfte des peloponnesischen Krieges, welche in I durch Thukydides vorgeführt wird. Wer noch Zwischenstufen vorführen möchte, kann die Chrestomathie von Baumeister-Herbst oder die von Bruhn benutzen. Andererseits soll die Prosalektüre nicht eine Magd des Geschichtsunterrichts werden.

Das besprochene historische Material beschäftigt die OII vollständig in anregender und bildender Weise. Juristische Reden des Lysias zu lesen, die früher besonders wegen ihrer Sprache empfohlen wurden, lohnt nicht, da die Gegenstände meist unbedeutend sind und interessantere Reden Ciceros gelesen werden; der Epitaphios aber ist ein späteres epideiktisches Machwerk. Die Rede Lykurgs gegen Leokrates bietet interessante Einzelerzählungen und das Tyrtäosgedicht, ermüdet aber mit den künstlichen Zusätzen und Wiederholungen des Beweises. Die Rechtsaltertümer reichen aus, soweit sie in dem Feldherrnprozeß der Hellenika vorkommen, und finden in I eine Ergänzung durch Platos Apologie. Die Kunstreden, bezw. politischen Broschüren des Isokrates, die im bayrischen Kanon stehen, können mit ihrer gespreizten Schönrednerei noch weniger in Betracht kommen, und die sentenzenreichen Ermahnungen an Nikokles, welche im XVI. und XVII. Jahrhundert so beliebt waren, enthalten auch zu wenig Frische. Die die alten Anschauungen kritisch zersetzenden Dialoge Lucians, welche nur im bayrischen Lehrplan erscheinen, zerstören vielfach ideales, hellenisches Altertum. Was endlich Mathematiker und Mediziner betrifft, so sollte der Lehrsatz des Pythagoras im Elementarbuch der OIII geboten werden, und das Schriftchen Galens über das Ballspiel sollte man in der II einmal deutsch vorlesen, etwa wenn das Ballspiel der Phäaken vorkommt.

Für Prima gehören als Prosaiker Thukydides, Demosthenes und Platon, mit abgeschlossenen Werken oder abgeschlossenen Teilen von Werken, und es kann hier jedes Werk, bezw. jeder Abschnitt nicht nur überblickt, sondern auch als Kunstwerk zum Verständnis gebracht werden. Jedem der drei Prosaheroen ist ein Halbjahr zu widmen — für Demosthenes reicht auch ein Dritteljahr — und das vierte Halbjahr nach Neigung des Lehrers einem der drei bezw. auch teilweise dem Aristoteles.

Von Thukydides läßt sich lesen: entweder die Ergänzung zu Herodot über Themistokles und Pausanias nebst dem Anfang des Krieges bis zu Perikles' Tod, also Teile des I. und II. Buches, oder das Auftreten Kleons in Athen, Pylos und Chalkidike bis zum Frieden des Nikias, also Auswahl aus IV und V, oder endlich die sikilische Expedition mit Nikias und Alkibiades, Auswahl aus VI und VII. Das Bedenken von Wolf, Böckh, Döderlein u. a., Thukydides sei zu schwer, gründet sich wesentlich auf die Reden, und der Vorschlag, bezw. die preußische Lehrplanbestimmung, diese auszulassen, nimmt den Frühling aus dem Jahre und stützt sich nur auf das alte Vorurteil, daß alles von den Schülern selbständig übersetzt werden müsse. Wenn der Lehrer die Reden und namentlich die Leichenrede des Perikles erklärt und vorübersetzt, bieten sie dem Schüler nicht zu viel Schwierigkeit und andererseits eine vorzügliche Dispositionsübung, und dann kann überhaupt erst ein größerer Abschnitt des Thukydides als einheitliches Kunstwerk gelesen werden. Die Begeisterung für ideale Zwecke und das klare, kritische Denken nebst dem Stoffe des Bruderkrieges zwischen den führenden Volksstämmen macht Thukydides für die Schüler an erster und höchster Stelle wichtig. So gelingt es auch, durch Zusammenstellung von Herodot, Xenophon und Thukydides, schließlich auch Plutarch den Schülern ein Bild der griechischen Geschichtsschreibung zu entrollen, welche bedingend für alle folgende gewesen ist.

Da man bei Demosthenes nur zwischen juristischen und politischen Reden die Wahl hat, so wird man jene fallen lassen, weil Ciceros juristische Reden genug aus diesem Fach bieten, die politischen Reden des Demosthenes aber mit ihrer glühenden Begeisterung für Freiheit und Ehre des Vaterlandes innerhalb des Altertums unerreicht dastehen. Von den sog. Philippischen Reden können drei gelesen werden, eine oder zwei der 3 olynthischen, die II und III philippische, die über den Frieden, die über den Cherrones. Die zwei politisch-juristischen Reden über die Truggesandtschaft und über den Kranz sind zu lang und zu schwer, zum Teil auch nicht einwurfsfrei in den Angriffen auf den Gegner; wer aber auf Demosthenes

2 Semester verwendet, mag für das zweite eine dieser beiden, bezw. die Kranzrede wählen. Die Staatsaltertümer erhalten dabei ihren ergänzenden Abschluß zu der Lektüre von Xenophon und Thukydides. Eine Erklärung der rhethorischen Kunstmittel darf nicht unterbleiben, aber auch nicht zu weit ausgesponnen werden, strenge Disposition bleibt ein stetes Erfordernis. Zur Auffassung der rhythmischen Perioden empfiehlt die österreichische Instruktion noch das Auswendiglernen einzelner Perioden oder — übertriebener Weise — einer ganzen Rede.

Wenn der betreffende Lehrer genügend philosophisch geschult ist, so sollten Plato 2 Halbjahre gewidmet werden; denn der Primaner dürstet aus Geschichte und Rhetorik noch nach etwas Höherem und Tieferem. Immer müssen die Schriften, welche die Persönlichkeit des Sokrates vorführen und dem Fassungsvermögen der Schüler am meisten entsprechen, gelesen werden, also die Apologie, Krito und Anfang und Schluß des Phädo; und dazu gesellt sich leicht der Euthyphron als einfachstes Beispiel, wie ein eingebildetes Scheinwissen mit seinen unvollkommenen Begriffsbestimmungen von Sokrates ad absurdum geführt wird. Wenn Plato nach Verdienst noch ein zweites Halbjahr gewidmet wird, so könnte der Phädon gelesen werden, da die Unsterblichkeitsfrage die Schüler sehr interessiert, namentlich wenn der Lehrer zugleich Religion unterrichtet; aber mehrere Beweisführungen sind doch schwach; mehr empfehlen sich Gorgias, ferner Protagoras und Hippias; von Heiland wurde sonderbarerweise auch das Symposion empfohlen, und in der österreichischen Instruktion geschieht dies trotz der anstößigen Stellen mit Lysias und Charmides. K. Lincke verbindet in einer Ausgabe Platos Apol. u. Kr. mit Stücken aus Xenoph. Mem. u. Oik. Die Disposition muß genau herausgeschält und die Beweisführung rücksichtslos besprochen werden. Für die Entwickelung der Grundgedanken bleiben noch immer maßgebend Schleiermacher in der Vorrede zu seiner Übersetzung und Bonitz in seinen platonischen Studien. Da heutzutage in Prima Staatsverfassung und politische Theorieen unter großem Beifall der Schüler behandelt werden, so würde es sich auch lohnen, eine Auswahl aus Platos Idealstaat, wie Schimmelpfeng rät und Schmieder selbst praktisch erprobt hat, und aus Aristoteles' Politik und Staat der Athener zu lesen; nur müßte, da die Werke selbst allzu groß sind, diese Auswahl schon im Druck vorhanden sein; aus Platos Republik ist das I. Buch von Wohlrab und aus Aristoteles Staat d. Ath. der historische Teil 1—41 von Hude für die Schulen herausgegeben, von Lincke Auswahl aus Pl. Pol. u. Ar. Pol. und Ethik in Aussicht gestellt. Die Logik des Aristoteles nach der Zusammenstellung von Trendelenburg durchzunehmen würde dann angebracht sein, wenn noch eine Stunde für philosophische Propädeutik angesetzt wäre. Eher aber ließe sich ein Teil der Poetik mit ihren weltgeschichtlich wichtigen Lehren lesen, und zwar dann, wenn die betreffende Auswahl mit der aus Politik des Plato und Aristoteles vereinigt würde. Andernfalls sind Übersetzungen zu empfehlen.

Auch eine Entwickelung der alten Philosophie muß dem Primaner geboten werden. Die vorsokratische mag bei der Lektüre Platos vorkommen, wenn auch die Beziehungen von den Schuldialogen nur gering sind. Die nachsokratische kann von Plato aus akademisch vorgetragen werden, aber leichter knüpft sie sich an die Lektüre von Ciceros Tuskulanen oder Offizien an, welche voll von einzelnen Lehren der Vor- und Nachsokratiker sind, so daß sich aus diesen einzelnen Mosaiksteinen ein übersichtliches Bild der Entwickelung zusammenstellen läßt. An Plato selbst wird, wenn zunächst auch nicht viele positive, systematische Ergebnisse gewonnen werden, doch das philosophische Denken geübt und der Sinn dafür als Ergänzung zum Religionsunterrichte geweckt. Die Wichtigkeit des Griechischen für Wissenschaft und speziell Philosophie aller Zeiten wird am besten an Plato und Aristoteles erkannt. Auch hier mag im Unterricht vor der Lektüre ganz kurz auf die Bedeutung und namentlich Stellung zu den Vorgängern hingewiesen, nach Beendigung der Platolektüre die weltgeschichtliche Bedeutung erörtert werden.

Frick hat (Lehrpr. 5) im Geiste der Konzentration einen Lehrplan aufgestellt, wie die Klassenlektüre der Prima in den verschiedenen Fächern harmonisch in einander greifen soll, dabei aber den Fehler begangen, daß er nicht auf die Stufenfolge innerhalb des griechischen Unterrichtes selbst genügend Rücksicht genommen hat. Diese Rücksicht ist die erste, jene andere kommt erst in zweiter Linie, sie birgt noch die Gefahr in sich, daß, wenn gleichartige oder ähnliche Stoffe von verschiedenen Lehrern zu gleicher Zeit durchgenommen werden, die Schüler die Gleichartigkeit langweilig finden, oder durch

die verschiedenen Schriftsteller, bez. durch die verschiedenen Lehrer in Verwirrung geraten, da sie oft über denselben Gegenstand die verschiedensten Ansichten mit apodiktischer Gewißheit vortragen hören.

Die Lektüre der Dichter berücksichtigt hauptsächlich Homer und die Tragiker, teilweise auch die Lyriker mit Einschluß der Elegiker. Bei der Kürze der Zeit wird es kaum möglich sein, die Lyriker selbständig zu behandeln, ohne Homer und die Tragiker zu verkürzen: der hessische revidierte Lehrplan gestattet nur ausnahmsweise eine Anthologie aus Lyrikern und der bayrische eine Auswahl in UI. Zur Belebung der Historiker, zur Erweckung von Patriotismus und zum bessern Verständnis deutscher Lyrik werden sie von Biese empfohlen, und einzelne Gedichte verdienen gewiß wegen des Zusammenhanges mit der übrigen griechischen Lektüre oder wegen der Einwirkung auf die lateinische, deutsche und alle Litteratur die Vorführung. Das Elementarbuch für III soll schon eine Reihe Distichen, darunter solche von Solon bringen, da diese Gattung vorbildlich für die Weltlitteratur geworden ist, und eine oder einige Fabeln von Babrius. Auch aus Hesiod und Theognis sollen im Elementarbuch Sprüche stehen, sowie die Marschanapäste des Tyrtäus. Des letzteren Τεθνάμεναι kann in der Rede Lykurgs gelesen oder bei Horaz angeführt werden, bei letzterem auch ein kleineres Epinikion Pindars, dessen meist auf Bestellung für Geld gedichtete Siegeslieder mit ihrer künstlichen Begeisterung für den einzelnen Fall und ihrer künstlichen Beziehung auf alle möglichen Ehren der betreffenden Familien sehr überschätzt werden. Epigramme des Simonides werden im Herodot gelesen. Strophen von Alcäus und Sappho, sowie einige kleine Anakreontika lassen sich gut bei Horaz anbringen, wie Peter mit Recht anrät, und schnell an die Tafel schreiben, während Buchholz sie als Vorbereitung für Horaz lesen lassen will, obwohl die betreffenden Gedichte von Alcäus und Sappho nur Bruchstücke sind. Die sonst guten Chrestomathieen von Biese, Buchholz, Stadtmüller, Stoll bieten zu viel; auf einen Bogen läßt sich alles Nötige und noch mehr zusammendrucken. Für die Herzenslyrik braucht man bei keinem fremden, bezw. alten Volke Beispiele zu holen. Von Schrader wird die Lyrik zur Privatlektüre empfohlen, doch ist sie dafür zu schwer.

Den größten Einfluß auf die Weltlitteratur hat Homer ausgeübt, der Dichter, „den der Knab' anhöret mit Lust und der Alte mit Andacht.“ Deshalb soll auch möglichst viel von der Odyssee und der Ilias in der Klasse gelesen werden, das Ausgelassene mag vom Lehrer übersetzt oder erzählt, teilweise auch, wie Buchholz rät, in metrischer Übersetzung von Voß oder Hubatsch vorgelesen, endlich auch von Schülern nach Privatlektüre des Originales übersetzt oder nach einer Übersetzung, die die Schülerbibliothek bietet, erzählt werden. Der Stufengang in Österreich, zuerst Ilias 2 Jahre und dann Odyssee 1—2 Jahre entspricht nicht der Entwickelung des Knaben- und Jünglinggemütes und das Maß (Iliasauswahl von 8 Büchern, Odysseeauswahl etwa 6 Büchern gleich) nicht der hohen Bedeutung dieser Epen, namentlich nicht der der Odyssee. Umgekehrt richtiger soll in Württemberg die ganze Odyssee mit Ergänzungen durch Privatfleiß gelesen werden, von der Ilias nur Hauptpartieen. Die Tertia zu Ende, wo das ganze Pensum wiederholt und überblickt werden soll, noch mit etwas Odyssee zu speisen, damit in UII die Lesung leichter werde, ist ganz verfehlt. Der UII und OII fällt naturgemäß die mehr Wunder enthaltende Odyssee, der I die mehr tragödienartige Ilias zu. In UII sollte ausnahmslos der griechische Unterricht in einer Hand liegen, damit, wie die Preußischen Pläne vorschreiben, nicht Homer und Prosa neben einander gelesen wird. Die Odyssee wird am besten nicht sogleich zu Ostern, dafür aber im Sommer oder Herbste mit einer größeren Stundenzahl begonnen. Eine einseitige Übertreibung der Regierungsvorschrift ist es, wenn ein Dritteljahr ganz der Odyssee gewidmet wird, weil darunter die Sicherheit in der attischen Formenlehre leidet; je 2—6 Wochen lang mag hinter einander Odyssee gelesen werden, indem etwa von der 3. Woche an 1 Stunde wöchentlich für attische Litteratur zurückbehalten wird. Wenn erst die Schüler sich gut eingelesen haben, also vielleicht in OII, eher noch in I kann Homer neben der Prosa gleichmäßig hergehen.

In UII kann man höchstens 1500 Verse, in OII bequem 3000 und mehr lesen. Will man eine Einleitung geben, so möge in einer Stunde der trojanische Sagenkreis wiederholt werden, am Schlusse mit Erinnerung an Äneis II und Schillers Siegesfest, falls diese schon gelesen sind. Die 10 Verse Einleitung sind jedenfalls zuerst zu nehmen und auch gleich auswendig zu lernen. Dann las Stoy, wie jetzt wieder

Lange für U II vorschlägt, um in der geschichtlichen Reihe zu bleiben, das IX.—XII. Buch; für O II würde dann I—VIII und XIII bis XXIV bleiben. Geht man der Odyssee selber nach, so fallen der U II, je nachdem man die Telemachie ausläßt oder nicht, I—VIII, bez. IX, 38 (Enthüllung des Geheimnisses), oder I—VI, der O II Buch IX oder VII—XXIV zu. Die Auswahl ist nach ästhetischen und pädagogischen Grundsätzen zu treffen. Zu lesen sind vor allem sämtliche Haupthandlungen und was zum Verständnis ihres Zusammenhanges gehört, damit der Eindruck des einheitlichen Epos gewahrt bleibt; außerdem was poetischen, sittlichen, kulturhistorischen Wert hat und das Interesse der Schüler besonders anzieht: bei sonstiger Gleichwertigkeit müssen die späteren Zusätze, die meist schon aus den Hauptgründen wegfallen, zurücktreten, wie sie Köchly und Christ in der Ilias und Kirchhoff in der Odyssee ausschieden; am meisten sind ausführliche, ermüdende Reden zu beseitigen; immer sollen möglichst vollständige Abschnitte zusammenbleiben. Die Telemachie I, 325—IV bleibt in U II besser ganz fort, um den Zusammenhang nicht zu stören (so in Österreich empfohlen); sie kann in O II vor der Rückkehr des Telemach kurz überblickt werden. So ist es auch möglich in U II einen vollen Abschluß IX, 38 zu erreichen, wo die bisherige Spannung befriedigt wird. Ein Buch ist vollständig zu lesen, also VI; von B. VIII ist des Demodokos Gesang oder mehr auszuschließen, aber das Wettspiel der Phäaken jedenfalls beizubehalten. Auch in O II ist ein Gesang ganz zu lesen, also IX. Aus X und XII sind die langen, vorbereitenden Reden der Kirke zu streichen, aus XI die Zwischenreden des Alkinoos und die Frauenerscheinungen, bezw. festzuhalten nur Opfer, Elpenor, Teiresias, Mutter und Minos bis Sisyphos, eventuell noch Achilles und Aias. Aus den folgenden Gesängen sind die Reden zwischen Odysseus und Athene, zwischen Od. und Eumäos, zwischen Penelope und Eumäos, Telemach, Odysseus auszuscheiden. Die einzelnen Abschnitte sind: Odysseus bei Eumäos XIII bis XIV, bezw. noch — XVI Erkennung zwischen Vater und Sohn; Odysseus und die Freier in Od.s Hause XVII—XIX, bez. — XXII Tod der Freier; endlich die Ergänzungen aus XXIII und XXIV Odysseus' Erkennung durch Penelope, Odysseus bei seinem alten Vater und Friede zwischen Fürst und Volk. Diese zwei Bücher wollen manche weglassen, andere XVIII und XXIV; allein die Irosscene bringt Odysseus Achtung von den Freiern ein und interessiert die Jugend außerordentlich; und die Scene zwischen Odysseus und seinem alten Vater ist ergreifender noch als die zwischen Od. und Telemach, endlich lesen die Schüler gern das Ende des Buches, welches sie in den Händen haben, wenn es auch nicht zum ursprünglichen Epos gehört.

Eine Auswahl aus den 12100 Versen bieten Th. Christ, (8000), Koch, Pauly-Wolke, Scheindler. Scotland will am meisten kürzen Reinhardt 4600, Lange 5400 lesen, Menge und Buchholz wollen die Odyssee zum Schaden von Xenophon und der Äneis begünstigen.

Auch zur Odyssee giebt es wie zur Anabasis Anfängerpräparationen von Hentze, Ranke, Sickinger, C. A. Schmidt; dieselben sind für junge Lehrer und für Autodidakten gut; in der Klasse ist viel mehr wert das lebendige Wort des Lehrers. Zu Hause kann der Schüler von da an, wo er selbst präpariert, die Kommentare von Ameis und Hentze oder Koch-Capelle, La Roche und vielleicht das Wörterbuch von Autenrieth benutzen; der Lehrer soll aber seinen Unterricht nicht darauf einrichten. Ein Vokabular, wie es Rothfuchs für U II wünscht, ist besser als eine gedruckte Präparation, aber unnötig. Der Lehrer soll das I. Halbjahr oder das ganze Jahr der U II, teilweise noch in O II mit den Schülern gemeinsam präparieren. In O II, teilweise schon in U II wird der Lehrer den Schülern die nötigsten Vokabeln eines Stückes sagen und diese dann auf eigene Hand übersetzen lassen, so daß sich Wiederholung, Übersetzung nach Präparation, extemporiertes Übersetzen, daneben noch Übersetzen oder Erzählen des Lehrers ablöst. Auf Wiedererzählung der übersetzten Stücke ist viel Wert zu legen und allmählich der Umfang des Gelesenen in immer größeren Kreisen lichtvoll festzuhalten. Von Anfang an nun hat der Lehrer genau jedes Stückchen zu erklären und die abweichenden Deklinations- und Konjugationsformen sowie Lautveränderungen zusammenstellen zu lassen, so daß der Schüler alle ähnlichen Formen erkennt, nicht aber selbst bildet; später kommen auch die Kondicionalsätze und andere syntaktische Eigenarten hinzu. Besonders wichtig ist der Vokabelschatz. Die Präparationshefte sind oft zu kontrollieren, die Vokabeln nur teilweise deutsch, mehr griechisch und auch nicht immer frei, sondern oft bei aufliegendem Texte abzufragen; übertriebenes Schreibwerk veranlaßt Menges Forderung eines

Heftchens mit 16 Rubriken. Für die stehenden Beiworte sollte sich jedes Kollegium einigen; daß vielfach die Ableitung und Bedeutung dunkel ist, darf nicht verschwiegen werden. Die etymologisch und sachlich zusammengehörigen Worte sind zusammenzustellen. Wenn im Anfang 5, dann mehr bis zu 20 Versen zuletzt stündlich in U II gelesen werden, können in dem Drittel des griechischen Unterrichts die 1500 Verse gut bewältigt werden. Die Übersetzung soll wirklich deutsch und der Dichtersprache nicht unwürdig sein. Unterstützt wird die Lektüre durch Auswendiglernen von Versen. Die Lesung der Hexameter, die zuerst der Lehrer vorspricht, ist leicht, nachdem die Schüler schon Ovid gelesen. Das Vorlesen des Lehrers ist wichtig, damit nicht nur skandiert, nicht nur richtig nach der Cäsur, deren verschiedene Arten aus einem längeren Stück zu entwickeln sind, sondern auch nach dem Sinne gelesen wird; bei zweifelhaften Cäsuren entscheidet der Sinn. Stoy ließ, um etwas Abgeschlossenes zu bieten, aus dem 9. Buch die ganze Kyklopie, 460 Verse lernen. Diese Masse erfordert zu viel Zeit und enthält zu viel Wertloses im Einzelnen. Vom Anfang mag man 1—25 lernen lassen, dann geschichtlich, litterarisch, ethisch wichtige Stücke von Erzählungen oder Reden, Sentenzen und Vergleiche, dazwischen die sich wiederholenden Verse. Wenn Eckstein, wie er sagt, jede Woche einen Gesang zur Privatlektüre aufgab, so ist die Zahl unverständlich; liest man mit Auswahl, so erreicht jeder Schüler einen Überblick und Gesamteindruck.

Die homerischen Altertümer, Haus, Opfer, Spiele, Schiff, Bewaffnung u. s. w. sind mit Wandtafel und Bildern durchzugehen; antiquarische Exkurse, zu denen jetzt manche Lehrer neigen, zu vermeiden; auf die Ergründung der Örtlichkeiten ist kein Gewicht zu legen. Von modernen Bildern sind am ansprechendsten die Umrisse von Flaxmann und die Odysseelandschaften von Preller; von modernen Gedichten ist Geibels Heimweh heranzuziehen. Ein Vergleich der Odyssee mit der Äneide und der Gudrun eröffnet fruchtbare Gesichtspunkte. In I soll sich der Schüler nicht, wie Henke, der sonst Homers Gedichte didaktisch vorzüglich ausnutzt, will, auf ein Stück genau und auf ein weiteres ungenau präparieren, sondern auf ein bestimmtes Stück immer genau, und soll in der Schule nicht aus anderen Stücken extemporieren, sondern im Zusammenhang der Lesung, so daß die Klasse die gegebenen Vokabeln sich aufschreibt, wenn sie will. Hier ist es mehr als in II angebracht, dem Schüler Kommentare für Privatlektüre zu empfehlen oder aus der Bibliothek zu geben. Rechnet man 60 Lektürestunden das Jahr zu 40—80 Versen, so werden 7200 Verse in den 2 Jahren der I in der Klasse gelesen; und dies ist leicht, da die Ilias mehr wiederholt als die Odyssee, besonders wenn aus der O II ein reicher Wortschatz, Sicherheit in Erkenntnis der Formen und Geläufigkeit des Lesens mitgebracht wird. Daß die Aufzählung II, 484—877 und XIII ganz auszulassen sind, darüber ist man im ganzen einig, von manchen wird auch VIII, XIV, XX mit Recht ganz ausgeschieden. Die einzelnen Teile sind nach Henke: I Einleitung; II—VII erste Schlacht, steigende Handlung; VIII zweite Schlacht; IX Umschwung; X—XVIII dritte Schlacht, fallende Handlung; XIX—XXII vierte Schlacht, Entscheidung; XXIII und XXIV Schluß; am wesentlichsten bleiben immer Zorn des Achilles, Kampf und Niederlage Agamemnons, Patroklos' und Hektors Ende und als Episode Hektor und Andromache. Kammer will die Ilias ganz nach der allmählichen Entstehung kürzen. Genau müssen die Tage auseinander gehalten und von den Schülern mit den betr. Büchern zusammen notiert werden. Außer dieser Übersicht sind namentlich bei oder nach Lesung von Lessings Laokoon die ästhetischen Fragen zu besprechen. Die homerische Frage kann nicht umgangen werden; schon bei der Odyssee kann man nicht umhin auf allmähliches Anwachsen derselben hinzuweisen; bei der Ilias müssen die wesentlichsten wissenschaftlichen Ansichten im Vergleich mit dem Nibelungenlied besprochen werden. (Kämmel: Einheit der Odyssee, und Bonitz: Über den Ursprung der homer. Gedichte.) Für Altertümer und Verselernen gilt dasselbe wie in II; die Bedeutung der homerischen Gedichte für die Weltlitteratur ist auf Grund der den Schülern bekannten Litteratur zu entwickeln, und es lohnt sich, einen Überblick über die Epen der Kulturvölker bis heute mit Proben, wenn es auch nur für das Metrum sei, zu geben. Von modernen Gedichten sind die bezüglichen Schillerschen noch einmal heranzuziehen, von modernen Bildern die Flaxmanns oder Genellis, alte Statuen, pompej. Gemälde und maßvoll auch Vasendarstellungen.

Von den drei Dramatikern muß ohne weiteres Äschylos wegen der Schwierigkeiten der 5 bedeutenden und der Minderwertigkeit der

2 übrigen Dramen fallen, wenn auch in Baden, Hessen und Württemberg ein Drama von ihm neben Sophokles erlaubt wird. In OII sind seine Perser, dieser patriotische, dramatisierte Hymnus vorgelesen worden; jetzt mögen die Schüler nach Wahl zu Hause in deutschen Übersetzungen andere Dramen des Äschylos, namentlich die Orestie, sowie die in der Schule nicht gelesenen des Sophokles und einige von Euripides lesen und den Inhalt in der Schule vortragen oder auch Aufsätze darüber schreiben. Die griechischen Sagen sind von Sophokles so bearbeitet, daß sie allgemein Menschliches für alle Menschen darstellen, und so sollte kein Schüler das Gymnasium verlassen, ohne Sophokles' Antigone in der Klasse gelesen zu haben. Der Klassenlektüre nicht wert als zu einfach sind die Trachinierinnen. Zwischen den andern, Oedipus K. und in Kolonos, Philoktet, Aias, etwa auch Elektra und einem Stücke von Euripides, Hippolytos (Racines Phädra), Iphigenie i. T. und Medea mag man abwechseln. Den Euripides, welchen Bayern und bedingungsweise auch Württemberg festhält, sollte man nicht zu gunsten des Sophokles aus der Schule verbannen; denn er ist noch mehr als der letztere tonangebend für die Weltlitteratur geworden. Nach Schraders Vorschlag kann eine Tragödie des Euripides von einem gereiften Primaner privatim in 14 Tagen gelesen werden, aber besser geschieht es in der Klasse. Bei der Lektüre ist die erste Scene oder ihr Anfang in der Klasse zu präparieren, die Chöre sind vom Lehrer metrisch, sprachlich und inhaltlich zu erklären und von den Schülern nur nachzuübersetzen und nachzulesen, alles übrigens nur mit einer allen Schülern gemeinsamen Ausgabe, weil sonst die Textkritik den Unterricht überwuchern würde. Der Gang der Handlung, das Wesen der Chöre, die Charaktere und der sittliche Kern sind genau zu bestimmen, auch endlich die Kunst des Dichters in der eigenen Behandlung des Sagenstoffes und die scenischen Altertümer, soweit nötig, auch mit Abbildungen zu erläutern; das letzte nach Schönborn, das übrige nach Weißenborn, Muff, Hasper und den Erklärern Schneidewin-Nauck, Wecklein, Schubert (auch Bilder), Wolff-Bellermann. Am Schlusse empfiehlt es sich, eine gute metrische Übersetzung von Donner, Kluge, Wendt vorzulesen und die Schüler das Stück griechisch in verteilten Rollen und die Chöre von den Hälften oder Dritteln der Klasse vorlesen zu lassen, endlich zu einer kleineren oder größeren Festlichkeit ein Stück in verteilten Rollen einzuüben zum Vorlesen oder freien Vortragen. Während griechische Versifikation, die noch 1857 Schmalfeld dringend empfahl, heute natürlich ganz ausfällt, mögen leichtere Dialogteile von dem Schüler in deutsche Jamben übersetzt werden, welche ihnen leichter werden als Hexameter nach Homer. Zu kleinen deutschen Ausarbeitungen, Vorträgen und Aufsätzen bieten innerhalb der griechischen und lat. Litteratur neben Homer die Tragiker, wie besonders Laas hervorgehoben hat, den reichsten und dankbarsten Stoff. Die Entwickelung des Drama nach Willamowitz, die Lehren des Aristoteles, die Bedeutung der drei Dramatiker für die Weltlitteratur sind teilweise während der Lektüre, im Zusammenhang jedenfalls zu Ende zu besprechen und in Beziehung zu den den Schülern bekannten modernen Dramen und zu Lessings Kritik zu bringen.

Ohne Kenntnis eines Satyrdrama und einer Komödie sollten die Schüler nicht bleiben. Mindestens können der Kyklops oder die Alkestis des Euripides in einer Stunde und die Wolken oder Frösche des Aristophanes in 2 Stunden deutsch vorgelesen werden; gegen die 2 letzteren Komödien fällt der von Wolff empfohlene Plutos doch ab. Außerdem ist Privatlektüre einer Übersetzung möglich, immer aber werden sich auch einige Primaner finden, welche gern mit dem Lehrer in 8 Abenden, ohne sich zu präparieren, eine Komödie des Aristophanes im Original lesen.

Was die an die Lektüre sich anschließenden kleineren deutschen Ausarbeitungen in der Klasse betrifft, welche jetzt in Preußen eingeführt sind, so finden dieselben am besten dreimal, in OIII nur zweimal, im Jahre statt, indem sie je $1/2$ bis 1 Stunde Zeit in Anspruch nehmen. Den Termin und den Lektüreabschnitt, über welchen geschrieben werden soll, vorher schon anzugeben ist nicht ratsam, weil sonst manche Schüler sich nur zu diesem Zweck einen Auszug zu Hause schon machen. Da in diesen Arbeiten neben der Sorgfalt der Lektüre die allgemeine geistige Fähigkeit und die Gewandtheit des deutschen Ausdrucks zur Geltung kommen, so verdienen solche Themata den Vorzug, bei welchen der während der Lektüre bewiesene Fleiß selber seinen Lohn findet und nicht zu sehr hinter allgemeiner Kombinations- und Darstellungsgabe zurücktritt. Der mühsamen Korrektur des Lehrers entspricht es, wenn von den Schülern hinterher zu diesen Arbeiten, wie zu Aufsätzen eine Verbesserung geschrieben wird. Die segens-

reiche Wirkung dieser kleinen Ausarbeitungen besteht in dem Einfluß auf die Art der Lektüre und in der Übung des freien deutschen Ausdruckes, mit welchem man den griechischen Lesestoff beherrschen soll, während man bei der Übersetzung immer stark vom Griechischen beeinflußt wird, sowie allgemein in der Übung, plötzlich und in kurzer Zeit ohne weit ausholende Einleitung Rechenschaft über geistigen Besitz zu geben.

Wenn die Preußischen Lehrpläne vierwöchentliche Übersetzungen, in der Regel in der Klasse, nur „in Verbindung mit dem Lesen des Prosaikers" anordnen, so sollte gewiß eine achtwöchige Pause, die durch eine Dichterübersetzung entstehen würde, vermieden werden, und so mag zwischen die 4 Wochen zwei- bis dreimal im Jahr in OII und I eine Übersetzung aus Homer oder einem Tragiker eingeschoben werden. Gut ist es, vorher einiges über den Zusammenhang mitzuteilen, wenn derselbe nicht gleich aus dem Anfange des Stückes hervorgeht, und nötig ist gewöhnlich die Mitgabe einiger Vokabeln oder Stämme, welche griechisch und deutsch an die Tafel geschrieben werden; gewisse Vokabeln kann man auch der Kombination der Schüler überlassen, nur muß man dann bei der Korrektur das Treffen des Sinnes anerkennen, wenn auch die besondere Bedeutung des Wortes nicht ganz getroffen ist. Die Verbesserung seitens des Lehrers wird für die Schüler am klarsten und für den Lehrer selbst am übersichtlichsten, wenn die verschiedenen Arten der unterstrichenen Fehler durch besondere Buchstaben am Rande gekennzeichnet werden, z. B.: F = griechische Form, W = gr. Wort, C = gr. Construktion versehen, S = Sinn, A = Ausdruck, V = Verbindung, P = Periode. Zu dieser Übersetzung haben die Schüler eine Verbesserung der betreffenden Sätze oder Satzteile zu schreiben. In der Stunde, in welcher die Verbesserung abgeliefert wird, mag die ganze Übersetzung noch einmal vorgelesen und zur Rückübersetzung benützt, oder das griechische Stück selbst noch einmal mündlich in mustergiltiger Weise übertragen werden.

Bei der Übersetzung in der Reifeprüfung nimmt das bloße, weil wiederholte Diktieren des gr. Textes viel Zeit hinweg und veranlaßt verhängnisvolle Fehler, welche auch nicht alle durch persönliche Einsicht in das herumgehende Original beseitigt werden. Besser, wenn der Text auch an die Tafel, bezw. 2 oder 3 Tafeln geschrieben wird; nur ist dann die Anwesenheit eines zweiten Lehrers für den Anfang wünschenswert (in Bayern vorgeschrieben); es kommen immer noch Versehen beim Abschreiben vor. Am besten, wenn der Text unmittelbar vorher mechanisch vervielfältigt wird; bei sehr wenigen Prüflingen könnten auch ohne Gefahr des Betruges gedruckte Exemplare aus der Bibliothek gereicht werden. Wenn die Schüler nun 5 Jahre lang Klassenübersetzungen aus dem Schriftsteller ohne Wörterbuch angefertigt haben, so würde der natürliche Abschluß in der Reifeprüfung, wie z. B. auch Eichner anerkennt, eine gleiche Übersetzung ohne Wörterbuch sein, indem die Bedeutung einiger unbekannter oder seltenerer Worte hinzugegeben würde. Abiturienten selber haben hinterher erklärt, daß sie durch das Wörterbuch zum Aufsuchen auch vieler bekannter Worte verleitet und oft auf verkehrte Wege geführt worden seien; außerdem ist der Benutzer eines Pape gegenüber dem Benutzer eines Benseler im Vorteil, und eine Prüfung des durch die Lektüre erworbenen Wortschatzes fällt ganz weg. Wird kein Wörterbuch gestattet, so ist der beschränktere, aber fleißige Schüler durch seinen reicheren Wortschatz gegenüber dem mit mehr Kombination begabten Schüler geschützt. In Baden und Sachsen sind über das Fortbleiben eines Wörterbuches keine Klagen laut geworden.

8. Bildende Kunst. Ein volles Verständnis des altgriechischen Wesens ohne einige Anschauung von ihrer bildenden Kunst ist nicht möglich. Diese selbst aber verdient zur Pflege des Schönheitssinnes und eines einfachen und edeln Geschmacks für sich schon Berücksichtigung. Wie die Anschauung derselben sich mit der Schriftstellerlektüre verbinden muß, ist vorher an einigen Stellen angedeutet; am meisten kommt sie in Betracht bei Herodot, Homer und den Tragikern, bei keiner der empfohlenen Schriften fällt sie ganz aus. Baukunst und Bildhauerkunst überwiegen, hinzukommen unter den kleineren Künsten besonders Vasenbildung und Vasenmalerei, auch spätere griechisch-römische Wandmalerei in Pompeji, Mosaik, Gemmen und Münzen.

Soll nun ein besonderer Unterricht in der griechischen Kunstgeschichte erteilt werden? Neben der gelegentlichen Anschauung empfiehlt sich gewiß ein historischer Überblick über die Entwickelung. Derselbe könnte sich an die griechische Geschichte anlehnen; nur ist UII noch nicht reif genug dazu, und wo, wie in Preußen, die griech. Geschichte in OII nur ein kleines Halb-

jahr besitzt, fehlt es an der genügenden Zeit. In 20 halben Stunden kann die Übersicht gewonnen werden, und die lassen sich im griechischen Unterricht unterbringen, wenn nicht, wie schon früher einmal, ein besonderer Altertumsunterricht eingerichtet wird, oder, wie es an einigen Anstalten geschieht, ein freiwilliger Kursus von 20 halben oder ganzen Stunden in O II oder I geboten wird. Seit einigen Jahren lassen die einzelnen deutschen Regierungen archäologische Kurse im Inlande, wie auch gemeinsam in Italien und Griechenland abhalten, so daß eine größere Zahl Lehrer Anschauung von vielen wichtigen Originalen und Einsicht in die Kunstgeschichte gewonnen hat; zum Anschaffen von bezüglichen Anschauungsmitteln an den Gymnasien könnten aber die Gelder noch reichlicher fließen.

Als Material dienen Originale (Münzen und Gefäße), desgleichen Nachahmungen aus gleichem oder billigerem Material, die wie Originale aussehen, Modelle aus Gips, Holz und Metall, Kork und Pappe oder Papier (Akropolis, Hensells Webstuhl und homer. Thür, Modellierbogen), Gipsabgüsse (die meisten aus Berlin zu beziehen, z. B. aus dem K. Museum, Ornamente aus Dresden, Stuttgart und Wien), große Photographieen (am besten aus Italien und Griechenland selbst nach den Originalen, für Athen auch aus der Meßbildanstalt zu Berlin), Wandtafeln (Launitzsche aus Cassel, Langels Z. zur Gesch. aus Wien, Cybulski Tabulae), farbige Bilder (Olympia von Gärtner, Lohmeyers Wandbilder), sonstige moderne Bilder (Flaxmann, Genelli, Preller zur Odyssee; Lebrun und Kaulbach zu manieriert), endlich Werke wie Böttiger: Olympia, Brunn: Bilder nach Antiken, Conze: Götter- und Heroengest., Michaelis: Parthenon, Müller und Wieseler: Denkmäler, Overbeck: Gr. Kunstwerke, Roscher: Handbuch d. gr. Myth., Schuchardt: Schliemanns Ausgr., Seemann: Kunsth. Bilderb., Ternite: Wandgem. von Pompeji. Für die verschiedenen Photographieen und anderen losen Bilder sind Rahmen zu beschaffen, in denen dieselben der Reihe nach eine Zeit lang in der betr. Klasse hängen; alle Gänge damit vollzuhängen ist Übertreibung. Einiges, z. B. Bauten in Grund- und Aufriß muß der Lehrer selber an die Tafel zeichnen können, und die Schüler sollen zum Nachzeichnen angeleitet und dazu auch die Zeichenstunden benutzt werden. Außer den einzelnen größeren Darstellungen eignen sich für die Schüler, sei es daß diese sich die Exemplare anschaffen sollen oder zu je 2 ein Exemplar von der Schule geliehen erhalten: Baumeister: Bilder a. d. gr. u. r. Altertum 1889; R. Graul: Bilderatlas zur Kunstgeschichte (= Schulausg. d. kunsth. Bilderb.); R. Menge: Bilderatlas f. antike Kunst [2] 1891; Overbeck: Abbildungen a. d. gr. Plastik mit Ergänzungstafeln [3] 1883. Vor Übertreibung, die in Nebendingen am meisten zu meiden ist, warnte jetzt schon H. Grimm, selbst übertreibend.

Litteratur zur Geschichte: Allgemeine deutsche Biographie 1875 —. — Bekanntmachung der Lehr- und Prüfungso. d. sächsischen Gymn. 1893. — C. Bursian: Gesch. d. klass. Philol. in Deutschland 1883. — Corpus reformatorum. Melanchthonis opera ed. Bretschneider et Bindseil. 1834—60. — Fr. Cramer: De Graecis per occidentem studiis. Stralsund 1848, 1853. — Entwurf der Organis. d. Gymn. u. R. in Österreich 1849, 1875. — L. Geiger: Renaissance u. Humanismus in Ital. u. Deutschl. 1882. — J. Griesbach: Die gesch. Entw. des altkl. Unt. an d. G. in Bayern 1892. — A. Horawitz: Griech. Studien. Beitr. zur Gesch. d. Gr. in Deutschl. 1883. — Instruktionen f. d. Unterr. a. d. Gymn. in Österreich 1884. — J. Janssen: Gesch. d. d. Volkes seit d. Ausg. d. Mittelalt. 1879. — H. J. Kämmel: Gesch. d. deutschen Schulw. im Überg. v. Mittelalt. z. Neuz. 1882. — Der Unterr. im Gr. u. d. Lehrv. der prot. Schulen d. XVII. u. XVIII. Jhs. N.-J. 1867. — H. Köchly: Zur Gymnasialform 1846. Verm. Blätter 1847. — Lehrpläne f. d. höh. Schulen Preußens 1882, 1892. — Monumenta Germaniae Paedagogica. K. Kehrbach 1886. I. u. VIII. Koldewey: Braunschw. Schulordn. Schulordn. d. Herzogtums Br. — II. V. IX. G. M. Pachtler: Ratio studiorum et. inst. schol. Societatis Jesu. — VII. K. Hartfelder: Ph. Melanchthon als Präceptor Germaniae. — Mützel: Die verschiedenen neuen Lehrpläne in Z. f. G. 1850. — Fr. Paulsen: Gesch. d. gel. Unterr. auf d. d. Schulen u. Univ. v. Ausg. d. Mittela. 1885 [2]96. Über d. gegenw. Lage d. höh. Schulw. in Pr. 1893. — Protokolle d. Berliner Oktoberkonferenz 1873, 1874. — K. v. Raumer: Gesch. d. Pädagogik v. Wiederaufbl. d. kl. St. [4] 1872—74. — C. Rethwisch: Deutschlands höheres Schulw. im XIX. Jh. 1893. — L. v. Rönne: Das Unterrichtswesen des Preuß. Staates. II. 1855. — H. Schiller: Lehrb. d. Gesch. d. Pädagogik. [3] 1894. — K. A. Schmidt: Encyklop. d. ges. Erz.- u. Unterrichtsw. [2], bes. III. 1880. — K. A. Schmidt u. G. Schmid: Gesch. d. Erziehung. II, 2. Humanismus, 4 große prot. Rektoren d. XVII. Jh. 1889. — W. Schrader: Die Verf. d. höh. Schulen. [3] 1889. — Fr. A. Specht: Gesch. d. Unterrichtsw. in Deutschland bis 13. Jh. 1885. — Verhandlungen über Fragen d. höh. Unterrichts in Berlin 1891. — O. Vogelreuter: Gesch. d. gr. Unterr. in deutschen Schulen seit d. Ref. 1891. — G. Uhlig: Die Heidelberger Erklärung in Betr. der hum. Gymn. 1888. Die Stundenpläne für G. u. R. [3] 1891. Die neuen St. 1892. — G. Voigt: Die Wiederbelebung des kl. Altertums. [2] 1880. — R. Vormbaum: Evangel. Schulordnungen, 16—18. Jhts. I—III, 1858 bis 1864. —

L. Wiese: Das höhere Schulw. in Preußen. Hist.-stat. darst. 1864—74. — L. Wiese u. O. Kübler: Verordn. u. Gesetze f. d. höh. Sch. in Preußen [3] 1886—88. — Th. Ziegler: Gesch. d. Pädag. 1895 = Baumeisters Handb. I, 1. — Streit der letzten Jahre über die Berechtigung des Griechischen: Über nationale Erziehung 1872. — Schriften des Realschulmännervereins. — Schriften der deutschen Einheitsschulvereins von 1887 an. — Das hum. G. des Gymnasialvereins von 1890 an. — Treitschke: Die Zukunft d. deutschen Gymn. 1890. — Bansch: Die Zuk. des gr. Sprachunt. 1892. Der Streit üb. d. gr. Sprachunt. 1893. — G. Kanzow: Der gr. Unt. auf u. Gymn. N.-J. 1892. — G. Uhlig in N.-J. 1892. — P. Cauer: Unsere Erzieh. durch Griechen u. Römer 1893. — P. Nerrlich: Das Dogma vom klass. Altert. 1894. — G. Uhlig in Gymn. 1894—95. Pfeil in Gäa 1895. — Reinkens, Berechtigung Pro. 1895.

Litteratur zur Methodik: a) Allgemein. Herbart: Pädag. Schriften. — Nägelsbach: Gymnasialpädag. 1862. — G. Radtke: D. gr. Unt. Prog. 1874. — Direkt.-Vers. seit 1879. XI. XVI. XVIII. XXXI. XXXVII. XXXXV. — Bäumlein-Schmid in K. A. Schmids Encykl. [2] III 1880. — Genthe: Gramm. u. Schriftstellerl. Progr. 1882. — O. Frick u. Friedel: Übertragung der Herbart-Z. St. did. Grundsätze 1883. — Frick: Ausgef. Lehrplan des lat. u. gr. U. 1883. (Päd. u. did. Abh. 1893). — Karlsruher Philologenvers. 1883. — Bamberg in Rethwischs Jahresber. seit 1886 u. Z. f. G. 1893. — Fr. A. Eckstein.: Lat. u. griech. Unterricht. 1887. — O. Perthes: Die Notw. e. durchgr. Umgest. 1890. — A. Ohlert: Allg. Methodik d. Sprachunt. 1892. — Lehrpr. von 1884 an, 30 Schulbesichtigungsber. — Schiller: Die einh. Gestaltung d. gymn. U. 1890. — J. Rothfuchs: Bekenntnisse a. d. Arbeit des erz. Unt. 1892. Beiträge zur Methodik d. altsprachl. Unt. [2] 1893. — J. Lattmann: Über d. gr. Unt. n. d. Lehrpl. 1892, 1893. — H. Kern: Grundr. d. Pädag. [5] Willmann 1893. — W. Schrader: Erzieh.- u. Unterrichtsl. [5] 1893 mit Anhang. — H. Schiller: Handb. d. prakt. Pädag. [3] 1894. — M. Kranz: Zur Gest. d. altspr. U. Pro. 1895. — Aus Baumeisters Handbuch: A. Matthias: Prakt. Pädag. 1895. — W. Toischer: Theor. Päd. u. Did. 1896. — E. Brocks: Griech. Unt. 1896/7.

b) Grammatik. Direkt.-Vers. I. V. VII. XII. XIV. XIX. XXI. XXIV. — J. Lattmann: Die durch die neuere Sprachw. herbeigef. Reform d. Elementarunt. Progr. 1871. — Lehrpr. 3. Menge und Schmidt, 5 Arlt, 12, 14 Schmuhl, 15, 17, 30, 37 Waldeck, 20 Hornemann, 29 Lattmann, 34 G. Richter, 40 A. Müller. — Gehring: Beh. d. gr. Syntax in O III u. II. Progr. 1886. — O. Hoffmann: Eine Neugestaltung des gr. Unt. 1889. — E. Albrecht: Über d. Dualis Z. f. G. 1890; Zur Vereinf. d. gr. Schulgr. Pro. 1894. — Bachof: Über Extemp. Gymn. 1890. — A. Joost: Was ergiebt sich a. d. Sprachgebr. Xen. in d. Anab.? 1892. — M. Hecht: Zur Vereinf. d. gramm. Unt. Z. f. G. 1892.

c) Lektüre. Dir.-Vers. XVII. XIX. XXI. XXVIII. XXXVII. XXXXIII. — Lehrpr. 1 Heußner, Homer; 3 O. Kohl, Anab; 4 Matthias, Anab.; 5 Frick, I; 7 G. Richter, Soph.; 9 Frick, Thuk.; 10 Richter, Trag.; Heußner, Homer, Dettweiler, Demosth.; 15 Gloel, Homer; 18 v. Hagen, Homer; 26 Böhme, Anab.; 28 Frick; 28, 29 Menge, Homer; 29 Heußner; 33 Kraßnig; 35 Richter; 37 Stier, Plato; Dörwald, Herod.; 39 Heußner, Soph.; 39, 40 Dörwald, Lyr., Memor.; 42 Gloel. Schriftl. Übers. — Schimmelpfeng: Die gr. L. in I. Progr. 1881 — v. Oppen: Die Wahl d. L. 1885 — W. Bone: Wie soll ich übersetzen? 1890 — R. Schenk: Nachübers. u. s. w. 1890 — H. Geist: Was bieten die alten Historiker? Pro. 1891. — Großmann in Z. f. G. 1891 — H. Kluge: Ilias. 1891 — K. Koch: Platos Gorgias. Pro. 1891 — F. Horn: Homerl. N. J. 1892 — Scotland: Odyssee Pro. 1892 — O. Henke, Homer, Pro. 1892 — W. Bauder: Von unw. Übers. Gymn. 1892. — J. Keller: Die Grenzen d. Übersetzungsk. Pro. 1892. — A. Ahlheim: Die Schriftstellerl. in O II Pro. 1893 — H. Peter: Über die meth. Verb. d. lat. u. gr. L. in I. H. G. 1893 — P. Cauer: Die Kunst des Übers. 1894 — Hauptvers. d. L. v. Hessen. Homer. Z. f. G. 1894. — K. Seeliger u. Lejeune-Dirichlet, N. J. 1894. — Finsterwalder, Kölner Festschr. 1895.

d) Kunst. Die Litteratur in J. Kruspe: Zum kunstg. Unt. am Gymn. Pro. Hagenau 1893. — Dir.-Vers. 1892 Schl. H. u. O. u. W. Pr. — E. Fischer. Pro. 1892. — Forbach Pro. 1893 — Menge in Lehrpr. 38 1894. — Lutsch. Rh. D. C. 1896.

Kreuznach. O. Kohl.

Grillenhaft

s. Laune

Grimassenschneiden

s. Fratzenmachen

Grobheit

s. Ungezogenheit

Größe

s. Entwickelung, körperliche

Größenwahn

s. Denken, Anomalien

Großmäulig

s. Plauderhaft

Grübelsucht

Sie unterscheidet sich von der krankhaften Fragesucht nur dadurch, daß es nicht zum Aussprechen der krankhaft gehäuften Fragen kommt, welche die Ideenassociation des Kindes aufwirft. Damit hängt es auch eng zusammen,

daß eine ideenflüchtige Grübelsucht — entsprechend der ideenflüchtigen Form der Fragesucht (s. d.) — nur sehr selten vorkommt; denn die krankhafte Ideenflucht kommt fast niemals ohne krankhaft gesteigerten, auch in unaufhörlichem Sprechen sich äußernden Bewegungsdrang vor. Sehr häufig tritt dagegen die Grübelsucht auch bei dem Kind unter der Form der Zwangsvorstellungen auf. Sie deckt sich hier ganz mit der entsprechenden Form der Fragesucht. Ich verweise daher auf den diese behandelnden Artikel.

Jena. Th. Ziehen.

Grundsätze

s. Charakter

Grundwissenschaften der Pädagogik

s. Pädagogik

Gruppenunterricht

1. Wie zu definieren. 2. In welchen Kombinationen möglich. 3. Wo wirklich in der Gegenwart vorkommend. 4. Wo in der Vergangenheit. 5. Von welcher Bedeutung für die Erziehung.

1. Wie zu definieren. Der Ausdruck „Gruppenunterricht" könnte, wenn bloß seine sprachliche Herkunft in Betracht gezogen wird, auf sehr verschiedene Gruppen von Unterrichtsvorstellungen angewandt werden. Nicht einmal auf den Erziehungsunterricht (im Gegensatze zum Fachunterricht) brauchte man ihn zu beschränken. Es soll das aber gleichwohl hier geschehen, da er für den ersteren ungleich wichtiger ist, als für den letzteren. Sehen wir zu, wo er im Erziehungsunterricht z. B. anwendbar wäre. Man könnte beispielsweise in der Geschichte offenbar dann von ihm reden, wenn es sich etwa um eine vergleichende Zusammenstellung der Entwickelung irgend einer Regierungsform bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten handelte, auf dem Gebiete der Geographie, wenn man etwa Fjordbildungen an verschiedenen Küsten vergleichen ließe, auf dem Gebiete der Naturkunde, wenn die Lebewesen einer einzelnen Jahreszeit oder einer einzelnen Lokalität zusammenhängend zu besprechen, auf dem Gebiete des Sprachunterrichts, wenn etwa die einschränkenden Konjunktionen verschiedener in der Schule behandelter Sprachen gegen einander abzuwägen wären. Indessen wird herkömmlicherweise gegenwärtig nichts von alledem als Gruppenunterricht bezeichnet, vielmehr wird der Name, der seine schulterminologische Prägung von Ziller erhalten zu haben scheint (vergl. das spezielle Sachregister zu dessen „Grundlegung", unter „Gruppenunterricht"), dann gebraucht, wenn man damit eine Verschmelzung mehrerer, verschiedenen Fachwissenschaften angehörigen Unterrichtsgebiete zu einem nach schulwissenschaftlichen Gesichtspunkten angeordneten Unterrichtsganzen bezeichnen will. So bezeichnet Ziller z. B. als Gruppenunterricht die Vereinigung der getrennten Fach-Naturwissenschaften (Zoologie, Anthropologie, Botanik, Physik, Meteorologie, Chemie, Mineralogie, Geologie) zu einer einzigen Schul-Naturwissenschaft. Dagegen die Gruppierung zusammengehöriger Vorstellungsmassen in einem und demselben Unterrichtsfache belegt er nicht mit diesem Namen; er redet in diesem Falle nur von zusammengehörenden Gruppen, z. B. im französischen Unterrichte von einer Gruppe für die Bezeichnung alles dessen, was sich auf das Haus und die Straße bezieht, u. ä.

In welchen Unterrichtsgebieten wird nun ein solcher Gruppenunterricht hauptsächlich vorkommen? Um das festzustellen, erinnern wir uns an die Aufgabe, die dem Unterricht im System der Erziehung zufällt. Sein Zweck ist, dem Zöglinge das Verständnis der Kulturarbeit zu erschließen, damit derselbe auf Grund dieses Verständnisses imstande sei, zu entscheiden, an welchem Punkte der gesellschaftlichen Thätigkeit gerade er einzusetzen habe, um nach Maßgabe seiner Individualität sich mit Aussicht auf Erfolg an der Kulturarbeit der Gegenwart zu beteiligen. Dieses Verständnis ist aber nur historisch zu gewinnen. Und so ergiebt sich als das beherrschende Fach des erziehenden Unterrichts die Geschichte der menschlichen Arbeit, sowohl der Arbeit auf geistigem Gebiete, wie sie sich darstellt in der Entwickelung des Gottesgedankens und der religiösen Überzeugungen, in der Gestaltung von Sitte und Staat, Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft, als auch der Arbeit auf dem Gebiete der Körperwelt, wo ihre Ergebnisse uns vorliegen in einer Umbildung, Unterjochung und Vergeistigung der Materie, der zähl-, meß- und wägbaren Dinge. Diese menschliche Arbeit bringt uns in Berührung entweder mit dem Menschen oder mit der Natur. Somit erhalten wir zwei große Gruppen von Unterrichtsfächern: solche, die an

die Ergebnisse der Berührung mit der Menschenwelt, an den Umgang, und solche, die an die Ergebnisse des Verkehrs mit der Natur, an die Erfahrung, anknüpfen, im weitesten Sinne also einerseits Gesinnungsfächer, nämlich Geschichte (profane und biblische) mit den Sprachen, weil durch das Medium der Sprachen uns die Geschichte zum größten Teile überliefert ist, und andererseits Naturwissenschaften mit der Mathematik, weil die letztere die den Naturvorgängen zu Grunde liegenden Gesetze erst wissenschaftlich begreifen läßt. Für beide Unterrichtsgebiete ist also das Endziel: Verständnis der menschlichen Arbeit. Alle menschliche Arbeit aber vollzieht sich auf dem Schauplatze dieser irdischen Welt, durch dessen Natur sowohl die geistige, wie die körperliche Arbeit der Menschheit in mannigfaltigster Weise beeinflußt wird. Diesen Beziehungen des Menschen und der übrigen Lebewesen zu dem Boden, auf dem sich ihr Dasein abspielt, nachzugehen, ist die Sache der Geographie: sie schlägt auf diese Weise eine Brücke zwischen den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften.

2. In welchen Kombinationen möglich. Man übersieht nun sofort, welche Möglichkeiten für Gruppenunterricht sich dadurch eröffnen, daß man die einzelnen Unterrichtsgebiete miteinander kombiniert. Zuvörderst lassen sich schon die Gesinnungsfächer mit den dazu gehörigen Sprachen, für sich betrachtet, zu einem Unterrichtsganzen im Sinne des Gruppenunterrichts vereinigen, derart, daß grundsätzlich immer der Gesinnungsstoff aus der Lektüre gewonnen wird. Und ebenso ließe sich die Naturwissenschaft zur Mathematik methodisch in solche Beziehungen setzen, daß überall die mathematischen Studien aus der formalen Bearbeitung der Naturkenntnisse emporzuwachsen hätten. Ferner aber ist es auch denkbar, die Naturwissenschaft derart neben die Gesinnungsfächer zu stellen, daß sie durchgängig die in den Naturverhältnissen begründeten Mittel und Wege zur Verwirklichung des sittlichen Strebens zu erläutern hat. Endlich kann sowohl die Geschichte, wie die Naturwissenschaft, jede für sich, und das können auch beide vereinigt mit der Geographie unterrichtlich zusammengruppiert werden, und dabei hätte im ersteren Falle die Geographie aus der geographischen Betrachtung des Schauplatzes, auf dem sich die Handlungen der Geschichte vollziehen, diese Handlungen selbst zu erläutern, im zweiten Falle aber nachzuweisen, was zur Organisation der Lebewesen die Natur ihres Wohnplatzes beiträgt, oder, wo es sich nicht um Organismen, sondern um Anorganismen handelt (Atmosphäre, Hydrosphäre, Erdfeste), wenigstens auch hier den geographischen Thatbestand aus allgemeinen Naturgesetzen abzuleiten. Das wären also, wenn man die Untersuchung auf die angeführten Hauptgegenstände des Unterrichts beschränkt, die sich darbietenden Möglichkeiten der Kombination. Es fragt sich jetzt zunächst, wie weit sie in der Praxis der Schulen verwirklicht sind.

3. Wo wirklich in der Gegenwart vorkommend. Den Gesinnungsstoff aus der Lektüre zu gewinnen hat schon das alte Gymnasium zur Zeit unserer Väter verstanden, und vielleicht zum Teil sogar besser verstanden, als das Gymnasium der Gegenwart, soweit nicht die pädagogische Verwertung des gewonnenen Stoffes, sondern seine sprachliche Eroberung in Betracht kam. Die geistreichste Kombination dieser Art ist der von Herbart empfohlene und an verschiedenen Orten mit Glück durchgeführte Versuch, die Jugend den ersten Schritt in die Welt des Griechentums an der Hand Homers thun zu lassen, durch Lektüre der Odyssee. Die neuere Zeit hat aber auch für die höhere Schule nichtgymnasialen Charakters die klassischen Stoffe nutzbar zu machen gewußt, indem sie deutsche Lesebücher aus klassischen Schriftstellern zusammenstellte (Willmann u. a.). Und selbst die Lektüre der modernen Fremdsprachen wird jetzt dazu benutzt, um Gesinnungsstoff aus ihr zu gewinnen. Aber auch die Volksschule hat sich des Gedankens, die Geschichtskenntnis gleich an der Quelle zu schöpfen, bemächtigt, wie u. a. die Präparationen zur deutschen Geschichte von Göpfert und Staude beweisen. Den Anstoß zu der neueren Umbildung des methodischen Ganges in den Gesinnungsfächern hat Ziller gegeben, dem überhaupt der Gruppenunterricht die großartigste, möglicherweise noch nicht einmal überall mit vollem Bewußtsein das ganze Problem erfassende, Anregung zu verdanken hat; die Aufgabe aber, die Denkarbeit dieses tiefpflügenden Methodikers in die kleine Münze der gewöhnlichen Schulpraxis zu übersetzen haben, und mit Glück, die „Schuljahre" der Eisenacher durchgeführt. Man braucht Zillers kulturhistorische Stufen noch lange nicht anzuerkennen und kann in ihm trotzdem den größten neueren Methodiker erblicken. Auf einem ähnlichen Standpunkte, wie Ziller in seiner Lehrplantheorie, steht Dörpfeld, der, ursprünglich in seiner Auffassung von Ziller verhältnismäßig

unabhängig, sich ihm doch später immer mehr genähert hat. Er will ausdrücklich Sach- und Sprachunterricht, Sach- und Formunterricht und endlich die drei von ihm unterschiedenen sachkundlichen Fächer, Religion, Menschenleben und Naturkunde untereinander verknüpft wissen, während die Vertreter der konfessionslosen Schule die Religion als Unterrichtsgegenstand überhaupt nicht anerkennen (so Wigge und Martin), vielmehr an ihrer Stelle einen allgemein-ethischen Unterricht fordern und die Notwendigkeit einer Konzentration der „ethischen und realistischen" Fächer zurückweisen. Sogar innerhalb der verschiedenen Seiten des Gesinnungsstoffes selbst sucht aber die neuere Methodik wieder Verbindungen herzustellen; so hält Ziller an einer durchgehenden Parallelität in der Behandlung der profanen und der biblischen Geschichte fest, so sucht Thrändorf den Unterricht in der Kirchengeschichte in Beziehung zu setzen zum allgemeinen Geschichtsunterrichte, so kombiniert man jetzt Geschichte mit Belehrungen über Volkswirtschaft, Bürgerkunde und Gesellschaftskunde. Eine Verbindung von Naturwissenschaft mit Mathematik findet sich in höheren, wie in niederen Schulen, dort z. B. in der mathematischen Physik oder in demjenigen Betriebe der Trigonometrie, der diese aus wirklichen Landmessungsaufgaben hervorwachsen läßt (Falke, Schubring), oder in den sog. angewandten Aufgaben aus dem Gebiete der Gleichungen, hier dagegen da, wo die geometrische Formenlehre, wie in Fresenius Raumlehre, aus der formalen Analyse der Naturformen herausgearbeitet oder wo das Rechnen an die Sachgebiete angeschlossen wird (Goltzsch, Hartmann und Ruhsam). Möglich ist es offenbar, die Naturformen in noch viel ausgedehnterem Maße als bisher zum Ausgangspunkte für mathematische Betrachtungen auch in den höheren Schulen zu machen, insbesondere auch einzelne Aufgaben der Landmeßkunst, der technischen Beschäftigung (Buchbinderei, Tischlerei) und des Zirkelzeichnens zu einer naturgemäßen Einführung in die Planimetrie zu benutzen. Aber wie auf dem Gebiete des Gesinnungsstoffes wieder innerhalb der Gesinnungsstoffe selbst Gruppenunterricht getrieben wird, so auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaft innerhalb ihrer selbst. Die Forderung, die einzelnen Naturwissenschaften in der Schule als eine einzige Schulnaturwissenschaft zu treiben, ist schon von Roßmäßler erhoben worden und hat in der neuesten Zeit kaum einen ernsthaften Gegner mehr. Und wo nicht alle Naturwissenschaften als eine einzige Schulwissenschaft behandelt werden, sucht man wenigstens zwischen einzelnen Zweigen Verbindungen herzustellen. So zwischen Physik und Chemie (Arendt, Fuß), zwischen Mineralogie, organischer Chemie und chemischer Technologie (Seidel) oder zwischen Menschenkunde und Gesundheitslehre (Seyfert). Aber auch der Versuche, alle Zweige der Naturwissenschaft in fortwährender Verbindung mit einander zu lehren, giebt es mehrere. Es seien hier nur genannt die Arbeiten von Beyer einerseits, Junge, Kießling und Pfalz, sowie Seyfert andererseits. Junge, Kießling-Pfalz und Seyfert gruppieren ihren Stoff um Lebensgemeinschaften, die prinzipiellen Anschluß an die Jahreszeiten, sowie an bestimmte Lokalitäten fordern, Beyer gruppiert den seinigen um die wirtschaftlichen Kulturstufen, also um Kulturgemeinschaften, und verweist die Lebensgemeinschaften an diejenigen Stellen der Kulturgemeinschaften, wo sie durch die Natur des zu behandelnden Stoffes eben gerade gefordert werden. Beyer fordert auch, daß neben der unterrichtlichen Besprechung der wirtschaftlichen Kulturstufen noch körperliche Arbeiten nebenhergehen, die zu den einzelnen Wirtschaftsstufen notwendig hinzugehören. Seyfert verwirft „zur Zeit" die Einführung solcher Arbeiten, will aber an ihrer Stelle eine „Arbeitskunde", eine Art Technologie, als neuen Lehrgegenstand aufgenommen wissen. Junge, sowie Kießling und Pfalz erkennen von solchen Arbeiten höchstens die Schulgartenarbeit an. Die Beyersche Arbeit stellt in gewissem Sinne eine Verbindung von Kulturgeschichte und Naturwissenschaft dar.

Eine weitere Gruppe im Sinne des Gruppenunterrichts finden wir in der Verbindung von Geschichte und Geographie, die namentlich in den höheren Schulen schon längst heimisch ist, veranlaßt offenbar durch Ritters Forderung, daß die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Deutschen gesetzt werden müsse. Endlich sind auch Versuche gemacht worden, einen Lehrgang aufzustellen, der durchgehends die Naturwissenschaft in enge Verbindung zur Geographie setzt, und zwar die Naturwissenschaft als eine Gesamtwissenschaft, die stets im Zusammenhange aller ihrer einzelnen Zweige zu erfassen ist (Zopf, Kollbach).

4. Wo in der Vergangenheit. Übrigens ist man auch schon früher bestrebt gewesen, verschiedene Unterrichtsfächer zu verschmelzen. So spielten in den Schulen der Philan-

thropisten die „Gemeinnützigen Kenntnisse“, eine Verbindung von Geschichte, Naturkunde und Erdkunde, die lediglich eine ganz banausisch gedachte Förderung des „Gemeinen Nutzens“ zum Ziele hatten, eine große Rolle. Daß die Geschichte „notwendig ein Amalgama von Geographie, Naturkunde, Politik und eigentlicher Historie sein“ müsse, „falls sie den Kindern faßlich, nützlich und amüsant werden solle“, wußte schon Schlözer und verfaßte nach solchen Grundsätzen eine Art geschichtliches Lehrbuch für Kinder. Der Einsicht, daß es nicht wohlgethan sei, schon frühzeitig nach Wissensfächern zu trennen, was in örtlicher Gemeinschaft auftrat, verdankt ferner z. B. auch der Anschauungsunterricht der Volksschule, dessen Anfänge auf den Orbis pictus des Comenius zurückweisen, seine Entstehung. Pestalozzi hielt bekanntlich an einer Dreiheit der „Elementarmittel“ fest: Wort, Form und Zahl, und bemühte sich, zunächst zwischen denjenigen Fächern, die eins dieser Elementarmittel gemeinsam haben, einen innigen Zusammenhang herzustellen, weiter aber auch diese drei Elementarmittel unter einander in das rechte Verhältnis zu setzen. Graser suchte in der „Divinität“ „das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung“ und gelangte in der Gruppierung der Unterrichtsstoffe um Lebenskreise, die sich nach und nach erweitern (Familie, Gemeinde, Staat), zu einem Lehrplan, der ebenfalls weit von der fachwissenschaftlichen Anordnung obliegt. Harnisch empfahl, die „Erd-, Miner-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichts-Kunde“ zu einer „Weltkunde“ zu vereinigen, deren verbindender Faden die Erdkunde sein und die, vom heimatlichen Beobachtungskreise ausgehend, durch die Betrachtung des Vaterlandes hindurch sich endlich bis zur unterrichtlichen Bearbeitung des Erdganzen steigern sollte. Auch die Heimatskunde (Finger) stellt eine Verbindung verschiedener Wissensfächer dar, und ebenso die Vaterlandskunde.

5. Von welcher Bedeutung für die Erziehung. Die Bedeutung des Gruppenunterrichts für den Lehrplan kann kaum überschätzt werden. Mit dem Gruppenunterricht steht und fällt eigentlich das ganze Problem einer vernünftigen Gliederung des erziehenden Unterrichts, insbesondere auch das Problem der Konzentration, und zwar nicht bloß der Konzentration im Zillerschen Sinne, sondern jeder Konzentration; denn jede Konzentration wird damit beginnen müssen, die einzelnen Unterrichtsfächer, die sie zu einer psychologisch zusammenhängenden Gruppe vereinigen will, zuerst aus ihrem fachwissenschaftlichen Zusammenhange herauszulösen. Wenn aber so der fachwissenschaftliche Zusammenhang der Lehrfächer zerstört wird, so gewinnt man Platz für eine natürlichere, lebensvollere Gruppierung; der Gruppenunterricht trägt also dazu bei, die Kluft zwischen der Schule und dem Leben mehr und mehr zu überbrücken, und man kann so der Forderung, nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lehren, eher gerecht werden. Mit dieser Durchbrechung des fachwissenschaftlichen Zusammenhangs wird aber auch die Lernarbeit der Schule wesentlich unterstützt. Es ergiebt sich bei dem Hinübersehen aus einer Szienz in die andere, beim Aufsuchen der Fugen, in denen unser Wissen verläuft, viel häufiger die Möglichkeit, psychologisch Zusammenhängendes zu verschmelzen, reihenförmig zu verbinden und einen Gedankenfaden, der in einem Lehrgebiete angesponnen ist, auch in einem anderen Lehrgegenstand fortzusetzen, als bei der fachwissenschaftlichen Anordnung der Unterrichtsfächer; damit wird aber der Lehrstoff auch leichter behaltbar gemacht, und so ein Hauptgrundsatz der Methodik erfüllt, daß ein Lehrfach am anderen Stütz- und Anknüpfungspunkte gewinnen soll. Auf diese Weise erreicht die Schule mit ihrem Unterricht auch eher einen starken, tiefen Gesamteindruck beim Zöglinge, und die Erzeugung eines solchen tiefen Gesamteindrucks ist Voraussetzung für Erzeugung jenes Wohlgefühls, das ihn zum Weiterstreben antreibt. Endlich aber unterstützt ein Gruppenunterricht, der es sich namentlich auch angelegen sein läßt, die in den einzelnen Gruppen erlangten Ergebnisse fortwährend mit einander zu vergleichen, auch die Herstellung eines richtigen Verhältnisses zwischen Gesinnung und Naturerkenntnis und beider zu den übrigen Lehrgegenständen und leistet so den charakterbildenden Aufgaben der Schule einen Dienst. Natürlich ist ja zuzugeben, daß jemand nicht schon dadurch ein charaktervoller Mensch werden muß, wenn er sich über das richtige Verhältnis zwischen der Welt des Sollens und der Naturwelt vollständig klar ist; aber andererseits ist doch auch zu bedenken, daß auf dem Boden der Unwissenheit noch selten etwas Gutes gewachsen ist.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Gutmütig

s. Wohlwollen

Gymnasiallehrer

1. Begriffsbestimmung. 2. Vorbereitung für den Beruf. 3. Übersicht über den Gymnasiallehrerstand. 4. Licht- und Schattenseiten des Berufs.

1. Begriffsbestimmung. Unter Gymnasiallehrer hat man ursprünglich die wissenschaftlich vorgebildeten Lehrer an den Gymnasien zu verstehen, dann aber ist dieser Begriff im allgemeinen ausgedehnt worden auf alle an höheren Schulen angestellten Lehrer mit akademischer Bildung, mögen sie sich nun im einzelnen Realgymnasiallehrer, Realschullehrer u. dergl. genannt haben. Um diese Gattung jedoch genau zu bezeichnen, sah man sich vielfach genötigt, sie als akademisch gebildete Lehrerschaft an höheren Schulen zu bezeichnen; freilich ist damit auch der gesamte Stand in ganz Deutschland noch nicht völlig scharf charakterisiert, da man unter „höheren Schulen" in den einzelnen deutschen Bundesstaaten verschiedenartige Unterrichtsanstalten versteht, so z. B. in Preußen nur Knabenschulen, welche über das Ziel der Bürgerschulen, auch der gehobenen, und der Mittelschulen hinausgehen. Da nun in neuester Zeit in vielen Staaten Deutschlands für diese Lehrer die Amtsbezeichnung „Oberlehrer" eingeführt worden ist, die sich hoffentlich auch in den in der Schulverwaltung sehr abweichenden südlichen Königreichen Bahn brechen wird, so wird man heute von einem Oberlehrerstande sprechen können, um den vorliegenden Begriff kurz und ziemlich vollständig zu bezeichnen.

Da die Ordnung des höheren Schulwesens bis auf die Aufstellung derjenigen Unterrichtsanstalten, welche die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen der wissenschaftlichen Reife für den einjährig-freiwilligen Militärdienst besitzen, durch die Reichsschulkommission zur Kompetenz der einzelnen Bundesstaaten gehört, so kann es nicht Wunder nehmen, daß wir im deutschen Reiche verschiedene Vorschriften sowohl in Bezug auf die Vorbildung und Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes, als auch in Bezug auf die Anstellungs- und Besoldungs-Verhältnisse vorfinden. Wiederholte, von preußischer Seite ausgegangene Versuche, eine größere Übereinstimmung im höheren Schulwesen herbeizuführen, sind bisher leider gescheitert; nur die Anerkennung der Reifezeugnisse an den deutschen Gymnasien und Realgymnasien ist überall zugestanden. Im allgemeinen kann gesagt werden, daß die norddeutschen Bundesstaaten und Baden mit ihren Einrichtungen im wesentlichen dem Beispiele des Königreichs Preußen gefolgt sind, während die süddeutschen Staaten ziemlich erhebliche Abweichungen aufweisen, indem sie von früher her sich mehr den österreichischen Verhältnissen angeschlossen haben. So versteht man hier unter „Mittelschulen" ungefähr das, was in den norddeutschen Staaten „höhere Schulen" genannt wird.

Auch kommt, besonders bei der Anstellung, sehr in Betracht, daß in vielen deutschen Landen eine große Anzahl höherer Schulen unter dem Patronate von Städten steht, die bei der Wahl ihrer Lehrer nicht an das Dienstalter der Bewerber gebunden sind.

2. Vorbereitung für den Beruf. Zur Vorbildung für den Oberlehrerstand ist in allen deutschen Ländern in erster Linie die Reifeprüfung an einem humanistischen Gymnasium vorgeschrieben; daneben berechtigt das Reifezeugnis eines Realgymnasiums zum Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und der fremden neueren Sprachen und dasselbe Zeugnis einer Oberrealschule zur Zulassung zur Prüfung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. (Vergl. d. Art.: Berechtigungen.)

Als Dauer des Studiums ist für den zukünftigen wissenschaftlich gebildeten Lehrer seit alten Zeiten das akademische Triennium vorgeschrieben, aber heute reicht wohl niemand damit aus. Wird doch amtlich selbst die Studienzeit zu vier Jahren angenommen, und liefert doch die Statistik noch höhere Zahlen, wobei freilich berücksichtigt werden muß, daß mancher Student durch Erteilen von Unterricht zu den Kosten seiner Ausbildung selbst beiträgt und hierdurch wohl etwas Zeit verliert, während ein anderer wieder einige Semester dem Genusse des freien Studentenlebens widmet. Und genießen soll jeder die herrliche Zeit der akademischen Freiheit; er muß sich seiner Jugend freuen, um später einmal die Jugend auch verstehen und richtig beurteilen zu können. Darum mag der zukünftige Oberlehrer auch getrost in eine studentische Vereinigung eintreten, sei sie nun Korps, Burschenschaft, Landsmannschaft oder dergl., nur darf er nicht in Äußerlichkeiten auf-

gehen. Zu empfehlen ist auch der Beitritt zu Gesang- und Turnvereinen oder zu wissenschaftlichen Verbindungen, die daneben einen echt studentischen Frohsinn pflegen. Einen solchen, ein wahres Studentenleben, lernt man nur in einer kleinen Universitätsstadt kennen, aber besonders für den Pädagogen ist auch ein Aufenthalt an einer großen Hochschule ungemein fördernd. Denken wir nur an die reiche Ausstattung in seinen Wissenschaften, die er hier vorfindet, sowie die bildenden Genüsse, die er aus Gallerien, Museen und Theatern mitbringt! Auch wird man gut thun, kurze Zeit eine Universität in einem anderen Bundesstaate aufzusuchen, um seinen Horizont zu erweitern, während dem Studierenden der neueren Fremdsprachen dringend zu raten ist, einen Teil seiner Studienzeit im Auslande zuzubringen. Meist muß der Vorschrift nach eine gewisse Anzahl von Semestern (in Preußen drei, in Bayern zwei) auf heimischen Universitäten zugebracht werden, nur die Hochschulen zu Straßburg, Leipzig und Rostock sind den preußischen gleichgestellt.

Seinen Studiengang muß sich der angehende Pädagog eingehend überlegen, wobei ihm am besten einer seiner bisherigen Lehrer raten kann. Rechtzeitig muß er sich entscheiden, welche Fächer er den Prüfungsordnungen entsprechend betreiben will, damit er sich nicht zu sehr zersplittert. Zusammenstellungen über die Reihenfolge der Vorlesungen in seinen Hauptfächern wird er jetzt wohl an den meisten Hochschulen finden.

Von besonderem Werte sind für den dereinstigen Lehrer auch philosophische Vorlesungen und zwar vor allem ethischer und psychologischer Richtung; die Geschichte der Philosophie wird ihm neben einer guten Einführung in das Studium überhaupt für sein späteres Wirken die Grundlage einer sicheren philosophischen Weltanschauung geben. Da sich nun unser Student nicht nur zum Gelehrten, sondern auch zum Lehrer ausbilden will, so muß er mit Fleiß auch die Gelegenheit dazu benutzen, wo sie sich ihm bietet. Auf eine tüchtige psychologische Grundlage baue er ein solides Gebäude der Hauptlehren der Pädagogik und ihrer Geschichte auf. Hier wie in der Philosophie wird er am besten handeln, wenn er sich mit einem hervorragenden Meister genauer bekannt macht, denn so wird er am leichtesten in alle wichtigen Probleme eingeführt und gewinnt am besten ein eigenes Urteil. Und wie in seinen Fachwissenschaften eine möglichst eingehende Beteiligung an Übungen und Seminaren dringend anzuraten ist, so dürfte auch ein zukünftiger Oberlehrer die Gelegenheit nicht versäumen, sich in einem praktischen pädagogischen Seminare unter der Leitung tüchtiger Männer vom Fach schon auf der Hochschule im Schulunterricht zu üben. Schon von A. H. Francke wurde seit 1707 (siehe Francke, 2 b) auf die praktische Vorbildung der höheren Lehrer in seinem „seminarium selectum praeceptorum“ hingewirkt, und auch noch im vorigen Jahrhundert wurde in Berlin ein „pädagogisches Seminar für gelehrte Schulen“ zunächst im Anschlusse an das Gymnasium zum grauen Kloster errichtet. Besonders seit den 20er Jahren unseres Jahrhunderts wurde von zahlreichen Pädagogen, von Herbart, Brzoska und Gräfe (siehe diesen, 3) an bis auf R. Hofmann und Rein die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität betont, doch giebt es heute nur eine Hochschule in Deutschland, die den Studierenden auch Gelegenheit zur Übung im Erteilen von Unterricht in einer besonderen Übungsschule darbietet. (S. Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 6 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, und O. W. Beyer, Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. S. Art.: Pädagogische Universitäts-Seminare.)

Im Königreiche Bayern können je nach den Lehrfächern die Studien außer auf einer Universität auch auf einer technischen Hochschule oder einer Akademie der bildenden Künste betrieben werden; im Königreiche Württemberg kann die Vorbildung durch das Lehrerseminar und private Vorbereitung oder durch die Realschule und das Polytechnikum oder endlich durch das Gymnasium und die Universität gewonnen werden. Im Königreiche Sachsen kann der Mathematiker seine Studien auch auf der technischen Hochschule in Dresden betreiben und sich dort der Oberlehrerprüfung unterziehen. Auch können hier geprüfte Volksschullehrer mit guten Zeugnissen auf der Universität Leipzig zwei Jahre lang philosophischen Studien obliegen und sich vor der pädagogischen Prüfungs-Kommission daselbst einer am 26. Januar 1888 neu geordneten Prüfung unterziehen, die sie zu wissenschaftlichen Lehrerstellen an den Realschulen und Seminaren des Landes berechtigt.

Weit größere Abweichungen als in der Vorbildung finden wir in den einzelnen deutschen Staaten bei der Prüfung für den höheren Lehrerstand. Die Prüfungszeugnisse von Straß-

burg, Leipzig und Rostock gelten auch in Preußen, und ebenso erkennen die kleineren Staaten, welche keine eigene Hochschule und Prüfungskommission haben, die in Preußen erworbenen Zeugnisse an. Dagegen kann z. B. ein in Bayern oder gar in Württemberg geprüfter Kandidat auf eine Anstellung in Preußen nicht rechnen, ohne sich dort einer neuen Prüfung zu unterziehen und umgekehrt. Über die Prüfungsbestimmungen in den einzelnen Staaten vergleiche man den Artikel: Prüfung für Kandidaten des höheren Schulamts.

Auch heute noch, wo für den angestellten wissenschaftlich gebildeten Lehrer in den meisten Staaten Deutschlands eine brauchbare Amtsbezeichnung eingeführt ist, dürfte es für einen jungen Mann ganz empfehlenswert sein, sich den philosophischen Doktorgrad zu erwerben, besonders da der Gymnasiallehrerstand für die Zeit der Vorbereitung und der provisorischen Beschäftigung sich noch keines annehmbaren Diensttitels erfreut, wie der Regierungs-, Gerichts-, Forst- und Berg-Referendar und Assessor; nur im Großherztum Hessen giebt es Lehramts-Assessoren.

Nach der Prüfung hat sich der Kandidat in den meisten deutschen Staaten der praktischen Vorbereitung in einem Probejahre zu widmen; nur das Königreich Württemberg hat eine solche Einrichtung noch nicht getroffen, während in Bayern durch die Prüfungsordnung von 1895 für die Kandidaten der philologisch-historischen Fächer ein pädagogisch-didaktischer Kurs von einjähriger Dauer eingeführt worden ist. In Preußen ist seit 1890 dem Probejahre noch ein Seminarjahr vorgesetzt, in welchem von einem Provinzialschulrate oder einem Direktor einer höheren Schule Theorie und Geschichte der Pädagogik systematisch vorgetragen und dem Kandidaten durch Zuhören im Unterricht ein Einblick in die Praxis geboten wird. Auf diese Weise wird der Kandidat in seinen zukünftigen Beruf gut eingeführt. (S. Art.: Gymnasial-Seminar und Schiller, Pädag. Seminarien. Leipzig, 1890.)

Somit bedarf ein junger Mann, der sich der Laufbahn eines akademisch gebildeten Lehrers widmen will, im ganzen mindestens 17 Jahre der Vorbildung, nämlich 9 Jahre Besuch einer höheren Schule, 4 Jahre Studium, 1 Jahr zum Examen, ein Seminar- und ein Probejahr und ein Jahr Militärdienst; er wird demnach im günstigsten Falle am Ende seiner Vorbereitung im Alter von 26 bis 27 Jahren stehen.

Anstellung kann er an vielen Arten von Schulen finden: an gehobenen Bürger-, Rektor-, Mittelschulen und dergl., an höheren Mädchenschulen, Fachschulen, wie landwirtschaftlichen, Baugewerks- und anderen Anstalten, an Kadettenanstalten und Lehrerseminaren und endlich an den höheren Schulen.

Daß Theologen, die ihre erste Prüfung bestanden haben, verhältnismäßig leicht zum höheren Lehramt übergehen können, sei schließlich nur kurz erwähnt.

3. Übersicht über den Gymnasiallehrerstand. Seine normale Anstellung findet der wissenschaftlich gebildete Lehrer an den amtlich als höheren Schulen anerkannten Unterrichtsanstalten. Dies sind in Preußen nur das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule (sog. Vollanstalten) mit je 9 Stufen und das Progymnasium, Realprogymnasium und die Realschule (sog. unvollständige Anstalten) mit je 6 Stufen. In den meisten anderen deutschen Staaten gehören in diese Kategorie noch die höheren Mädchenschulen und die Lehrerseminare, hier und da auch, wie in Bayern, Industrie- und Landwirtschaftsschulen. Im Königreiche Württemberg kann von einem einheitlichen Stande von Mittelschullehrern noch nicht gesprochen werden, da sich hier der höhere Lehrerstand aus besonders mannigfaltigen Bestandteilen zusammensetzt entsprechend der großen Verschiedenartigkeit der betreffenden Lehranstalten. Wir finden hier Lateinschulen, Reallateinschulen, Realschulen, Pädagogien, Lyceen, Reallyceen, Realanstalten, Realgymnasien, Gymnasien und ev.-theol. Seminare und im Lehrerstande Kollaboratoren, Reallehrer, Oberreallehrer, Präzeptoren, Oberpräzeptoren, Professoren und siebenerlei verschiedene Prüfungen. Unter den dortigen 171 Mittelschulen befinden sich 62 einklassige (37 Realschulen und 25 Lateinschulen) und 53 zweiklassige (34 Lateinschulen und 19 Realschulen) und nur 12 achtklassige (7 Realanstalten, 3 Reallyceen und 2 Lyceen) und 17 zehnklassige (12 Gymnasien, 3 Realanstalten und 2 Realgymnasien).

Aber bei aller Verschiedenheit finden wir doch eine gemeinsame Thatsache in ganz Deutschland festgestellt, nämlich, daß der Kandidat des höheren Schulamts ziemlich lange warten muß, bevor er zur definitiven Anstellung gelangt. In Preußen ist dieselbe im Jahre 1893/94 nach fast 6 Jahren von Erreichung der Anstellungsfähigkeit an durchschnittlich erfolgt und zwar in einem Lebensalter von $33^1/_3$ Jahren im

Durchschnitt. In Baden rechnet man vor der Anstellung nach 3 Volontärjahren noch 5 bis 8 Praktikantenjahre, in Bayern 2—14 Jahre als Assistent u. s. w. Von dem Fehlen eines angemessenen Titels während dieser Zeit, besonders in Preußen, war schon die Rede, aber auch die Mittel sind noch ziemlich dürftig in Anbetracht des Lebensalters und der Pflichten der betreffenden Lehrer. Ein voll beschäftigter wissenschaftlicher Hilfslehrer erhält in Preußen 1500—1800, in Bayern 1500—2280, in Sachsen 1500—2100, in Württemberg 1500 bis 2200 M Vergütung bezw. Jahresbesoldung. Daß die Aussichten für den jüngeren Nachwuchs recht trübe sind, geht schon aus der Thatsache hervor, daß in Preußen auf 524 Direktoren und 5343 fest angestellte wissenschaftliche Lehrer ungefähr 1850 Hilfslehrer und Kandidaten, also auf ungefähr 3 fest angestellte 1 noch nicht angestellter akademisch gebildeter Lehrer kommt, in Württemberg gar auf 505 angestellte Lehrer 191 Kandidaten.

Über die Gehälter der definitiv angestellten, wissenschaftlich gebildeten Lehrer in den meisten Staaten Deutschlands ist auf die Artikel: Besoldungen an höheren Knabenschulen zu verweisen; aber auf die Titel- und Rangverhältnisse möge hier noch ein kurzer Blick geworfen werden. In Preußen führen jetzt die Leiter sämtlicher höheren Schulen die Amtsbezeichnung: „Direktor" und diejenigen der Vollanstalten den Rang der Räte 4. Klasse (der Gerichts-, Regierungsräte u. s. w.) von Amts wegen, während die Direktoren der unvollständigen Anstalten ihn auf Grund besonderer Verleihung haben. Den fest angestellten studierten Lehrern der höheren Schulen ist die Amtsbezeichnung „Oberlehrer" verliehen, dem älteren Drittel derselben das Prädikat „Professor". Von den Professoren erhält die Hälfte den Rang der Räte 4. Klasse, während die übrigen mit sämtlichen Oberlehrern sich in der 5. Klasse (Amtsrichter, Oberförster u. s. w.) befinden. In Bayern führen die Vorstände der wenigen kleineren Lateinschulen den Titel „Subrektor", diejenigen aller übrigen Mittelschulen dagegen „Rektor"; die Lehrer an den oberen Klassen 6—9 heißen „Professoren", die übrigen „Gymnasial- bezw. Reallehrer". Diese sind im Range (Klasse XI a) den Richtern der untersten Kategorie gleichgestellt, die Professoren und die Vorstände der Nichtvollanstalten rangieren im allgemeinen mit den Oberamtsrichtern, Landgerichtsräten u. s. w. in Klasse VII d, die Rektoren von Vollanstalten in Klasse V b. In Sachsen haben die Leiter von neunstufigen höheren Schulen als „Rektoren" den Rang der ordentlichen Universitätsprofessoren, die „Direktoren" unvollständiger Anstalten einen geringeren. Die ständigen Lehrer erhalten nach einigen Jahren den Titel „Oberlehrer", und ältere Oberlehrer werden ohne bestimmte Regelung mit dem Charakter „Professor" ausgezeichnet und haben dann gleichen Rang mit den Seminardirektoren, Land- und Amtsrichtern u. s. w. In Württemberg ist das Titel- und Rangwesen noch ziemlich mannigfaltig, im allgemeinen rangieren die Professoren mit den Amtsrichtern u. s. w., die anderen akademisch gebildeten Lehrer eine Stufe tiefer, die Rektoren von Vollanstalten ebensoviel höher. In Baden führen die Vorstände der Vollanstalten die Amtsbezeichnung „Direktor", die anderen „Rektor", die angestellten studierten Lehrer den Titel „Professoren", außerdem giebt es auch „Real- und Gewerbe-Lehrer". In Hessen rücken alle wissenschaftlichen Lehrer, gleichviel an welcher Anstalt sie sind, in gleichmäßiger Weise im Gehalte auf. Eigenartig ist es, daß in manchen Staaten noch nicht einmal eine gleichartige Behandlung aller Oberlehrer, obwohl sie doch gleiche Vorbildung und gleiche Pflichten haben, in Gehalt und Stellung Platz gegriffen hat; dies ist z. B. besonders im Königreiche Sachsen der Fall, wo die Lehrer an den Realschulen eine niedere Stellung einnehmen müssen. Sehr grell spricht sich dies aus an der neuesten Gehaltsfestsetzung in Leipzig, wo der Anfangsgehalt der ständigen Lehrer an den Vollanstalten auf 2400 M, an den Realanstalten auf 2200 M und die nächsten Gehaltsstufen dort auf 2700, 3000 u. s. w., hier auf 2400, 2600 u. s. w. M normiert sind. In diesem Lande ist auch, wie in manchen anderen des deutschen Reiches, noch kein Dienstaltersystem eingeführt, so daß der Hintermann noch im Aufrücken warten muß, bis durch den Abgang eines Vordermannes eine Stelle frei geworden ist. Leider ist eine ähnliche Einrichtung durch Verleihung einer festen Zulage von 900 M an die älteren Oberlehrer auch in Preußen und danach in anderen Staaten wieder geschaffen worden.

Im nördlichen Deutschland sind die meisten Staaten dem dankenswerten Vorgange Preußens in Bezug auf Regelung von Gehalt und Rang des Gymnasiallehrerstandes gefolgt. Hoffentlich gestattet bald die Finanzlage, daß diese angebahnte „Annäherung an die Verhältnisse der

richterlichen Beamten“ bis zur Gleichheit fortgeführt wird. Denn daß vermöge der Vorbildung, der Pflichten und der Wichtigkeit des Berufs der Oberlehrer Anspruch auf diese Gleichstellung hat, das ist ja bisher glücklicherweise von jedem preußischen Kultusminister und auch von sehr vielen Abgeordneten anerkannt worden. Viel zur Klärung und Besserung der Verhältnisse in diesem Staate hat die in den letzten Jahren so umfassende Vereinsthätigkeit beigetragen: in jeder Provinz befindet sich ein Verein von Lehrern an den höheren Unterrichtsanstalten, dessen Vorstände eine eifrige Thätigkeit entfalten, und dessen Versammlungen neben der Förderung in Bezug auf die Berufsarbeit auch die Besprechung der Standesfragen sich zur Aufgabe stellen. Unter einander stehen sie durch Delegiertenversammlungen in engster Verbindung, und alle Fäden laufen in einem Vorort zusammen, der häufig genug eine angestrengte Thätigkeit entwickelt hat. Entsprechende zielbewußte und maßvolle Arbeiten haben sich in ähnlichen Vereinigungen anderer Staaten auch längst bewährt. Nicht unerwähnt dürfen wir hierbei auch lassen die verschiedenartigen Fachzeitschriften, in denen ja freilich wohl manchmal etwas über das Ziel hinausgeschossen, im ganzen aber fruchtbringend und sachlich gewirkt wird; und auch in politischen Zeitungen der verschiedensten Parteifärbung hat man in neuerer Zeit recht sachverständige und brauchbare Abhandlungen gelesen.

So kann man sicher sagen, daß zur Zeit der Oberlehrerstand in Deutschland sich im Aufblühen befindet. Möge er eine dauernde Blüte in voller Stärke und Frische entfalten, denn die Früchte kommen ja dem heranwachsenden Geschlechte zugute, das einmal berufen ist, auf allen Gebieten die höheren und höchsten Stellungen einzunehmen, das sich also zu guten Führern, Beratern und Mitarbeitern an dem Gedeihen unseres deutschen Volkes und Reiches entwickeln soll! Nur in freudiger Arbeit kann Gutes geleistet werden, und zur Freude an dem schweren Berufe des Oberlehrers gehört auch das Bewußtsein einer gesicherten und angesehenen äußeren Stellung, wenn ja natürlich auch ganz besonders der Bildner des zukünftigen Geschlechts sich seinen wahren Wert selbst schafft.

4. Licht- und Schattenseiten des Berufs. Schön und erhebend ist der Beruf eines Oberlehrers. Ist es ihm doch beschieden, mit der frischen, lebendigen Jugend in steter Berührung zu sein, hat er sie doch heranzubilden zu den Führern der künftigen Generation, und ist es ihm doch somit vergönnt, an den idealen Gütern des Lebens mitzuarbeiten! Somit wird sich dem Lehrer, der es von Herzen und mit guter Begabung ist, eine reiche Fülle innerer Zufriedenheit darbieten. Er hat es nicht zu thun mit toten Akten oder papiernen Verfügungen, er hat nicht die leidige Aufgabe, Streitigkeiten der Menschen zu schlichten und braucht sich in seinem Amte nicht ausschließlich mit körperlich oder moralisch schiffbrüchigen Menschen herumzuschlagen, sondern ihm liegt ob, der jungen Menschenseele das Edelste mitzuteilen, was er sich selbst mit schwerer Mühe errungen hat, und dem bildsamen Geiste und Gemüte einer Anzahl von jugendlichen Menschen reiche und edle Nahrung zuzuführen. Das erfrischt ihn wieder und erhält ihn jung, besonders da er sich ja auch stets in einem größeren Kreise von Mitarbeitern befindet, aus dem er mancherlei Anregung für sich selbst schöpft. Dabei giebt ihm auch sein Stoff, mit dem er sich tagtäglich beschäftigt, häufig genug Veranlassung zu eignem Nachdenken und eingehenden weiteren Studien. Auch wird es ihm von seiten der Schüler und ihrer Eltern nicht an dankbarer Anerkennung fehlen, wenn er sich natürlich auch hüten muß, danach zu geizen. Bedenken wir dann noch, wie mancherlei Gutes aus diesem Stande in der systematischen Pädagogik und in allen anderen Wissenschaften geleistet wird, und beachten wir, wie der Gymnasiallehrer sich auch im sozialen Leben: in Vereinen aller Art, in gemeinnützigen Veranstaltungen, in manchem Nebenamte in Kirche und Gemeinde nützlich macht, berücksichtigen wir endlich noch die vorzügliche Einrichtung der Schulferien, in denen der Lehrer sich einige Wochen ganz seiner Erholung und seinen Studien widmen kann, so möchte man fast geneigt sein, die Angehörigen dieses Berufs zu beneiden.

Sieht man dagegen genauer zu, so entdeckt man doch auch manche Schattenseiten. Unbedingt gehört der Lehrerberuf aus mehr als einem Grunde zu den schwersten von allen. Körperlich und geistig wird viel von einem Lehrer verlangt; lassen sich doch manche Städte von einem Bewerber um eine Lehrerstelle erst eine ärztliche Bescheinigung über seinen guten Gesundheitszustand vorlegen. In der That ist seine Thätigkeit ungemein aufreibend: Tag für Tag und Jahr für Jahr womöglich immer denselben Stoff durchzuarbeiten ist schon ermüdend, ihn aber mit

Digitized by Google

Anspannung aller Kräfte einer größeren Anzahl von Kindern und Jünglingen in denkbar angemessenster Form darzubieten, dabei alle Schüler scharf im Auge zu behalten und sie möglichst mit fortzureißen, das ist wirklich nicht so leicht. Das erfordert außer so manchen Eigenschaften des Geistes und Gemütes auch eine tägliche sorgfältige Vorbereitung, die zu den durchschnittlich vier täglichen Unterrichtsstunden noch hinzukommt. Daß diese Pflichtstundenzahl reichlich bemessen ist, wird wohl von allen Sachkennern zugegeben, und vielfach findet man aus dem beteiligten Kreise den Wunsch auf Herabsetzung derselben, wie am deutlichsten in der bekannten Dezemberkonferenz 1890 zu Berlin. Schon in einem Büchlein aus dem Jahre 1809 „über Einrichtung höherer Bürgerschulen" von K. Ch. Schmieder finden wir S. 132 den sehr beherzigenswerten Satz: „Es ist nicht leicht möglich, gute Lehrer zu haben, wenn sie täglich mehr als drei Stunden Unterricht geben sollen; denn alsdann können sie sich weder gehörig präparieren, dessen auch der gelehrteste wegen der Methode und individuellen Rücksicht auf die Bestimmung der Schüler bedarf, noch mit dem Zeitalter in Wissenschaften fortschreiten, noch endlich den Lebensgenuß fühlen, der zur Arbeit Mut giebt." Beachtet man weiter die Korrekturen der Schülerarbeiten, welche häufig die Geduld auf die schärfste Probe stellen, die mancherlei sonstigen Arbeiten für die Schule, wie Listen, Lehrpläne, Censuren, und dergl., ferner die Konferenzen, Hausbesuche bei den Schülern, Besprechungen mit den Eltern, Arbeiten in den Sammlungen oder Laboratorien der Anstalten, Vorbereitungen für die Andachten und Festreden u. s. w., so wird man wohl zugeben, daß die geforderte Arbeitsleistung durchaus keine geringe ist. Aber auch nicht selbständig ist die Stellung eines Oberlehrers, sie ist vielmehr weit abhängiger als alle anderen mit entsprechender Vorbildung. Nicht nur darin liegt dies, daß der Lehrer sich genau nach seinem Lehr- und Stundenplane richten muß — sondern darin, daß an jeder noch so ausgedehnten höheren Schule nur ein Wille herrscht und auch herrschen muß, wenn ihr Ziel gelingen soll. Wohl ist der Anstalt und den Lehrern, wo dieser Wille ein durchaus guter ist und in den meisten Fällen die richtigen Wege einschlägt (S. den Aufsatz: Direktorat.) Dazu muß jeder Lehrer in vielen Punkten pedantisch sein, und doch muß er sich wieder von der eigentlichen, mit Recht geschmähten Pedanterie fernhalten. Vielfach unangenehm wird in diesem Berufe auch die Thatsache empfunden, daß der Lehrer, wie kein anderer, der Schärfe des öffentlichen Urteils, häufig auch von recht unberufener Seite, ausgesetzt ist. Im allgemeinen ist auch die Besoldung eines wissenschaftlich gebildeten Lehrers noch nicht so gut, daß er ohne Nebeneinnahmen einen angemessenen Lebensunterhalt führen könnte, wenn auch dankbar anzuerkennen ist, daß sie gegen frühere Zeiten wesentlich verbessert ist. Somit ist der Beruf des Oberlehrers schwer und entsagungsvoll, und es ist nicht zu verwundern, daß nicht viele Angehörige desselben ein hohes Dienstalter erreichen. Endlich muß noch erwähnt werden, daß dem wissenschaftlich gebildeten Lehrer nur eine sehr geringe Aussicht auf Beförderung geboten ist. Denn in Preußen kommt z. B. erst auf zehn fest angestellte studierte Lehrer an höheren Schulen 1 Direktor, auf 15 Direktoren gar erst 1 Provinzialschulrat, und mit einigen Räten im Ministerium schließt die Laufbahn ab. Natürlich ist bei diesen Zusammenstellungen stets nur auf die anerkannten höheren Schulen Rücksicht genommen, da eine Statistik der Verhältnisse der übrigen wissenschaftlich gebildeten Lehrer kaum ausführbar erscheint.

Aus diesen Ausführungen ergiebt sich, daß der Gymnasiallehrer ganz besonders mit seinem ganzen Herzen, mit seinem ganzen Wesen und Sein bei seinem Berufe sein muß; nur dann kann er sich darin wohl fühlen.

Litteratur: Über dies Thema findet sich natürlich eine überaus reiche Litteratur; enthält doch jedes Werk über Pädagogik in höheren Schulen mehr oder weniger Material darüber. Hier seien nur solche mir bekannt gewordene Schriften angegeben, die nach der einen oder anderen Seite ausführlicheres bieten. Den ganzen Stoff suchen zu umfassen: Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. Der akademisch gebildete Lehrer. Leipzig o. J. (1895), P. Beyer. — Mentor, Was willst du werden? Die Berufsarten in ihren Licht- und Schattenseiten besprochen und geschildert. 2. Aufl. Darmstadt o. J. S. 126—152 (aus früherer Zeit und darum in manchen Beziehungen nicht mehr zutreffend). — Statistisches Material bieten besonders: Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen .... Deutschlands (Mushacke). XVII. Jahrgang. Leipzig, 1896. — Kunze, Kalender für das höhere Schulwesen Preußens. 3. Jahrgang. Breslau, 1894, 1895 u. 1896. — Cramer, Württembergs Lehranstalten und Lehrer u. s. w. II. Aufl. Stuttgart, 1895. und viele andere Schriften. — Notwendig ist das Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung, und Wiese-Kübler, Gesetze und Verordnungen. — Wichtig sind ferner die betreffenden Prüfungsordnungen von Preußen, Bayern, Sachsen u. s. w., dann die Zeitschriften: Pädagogisches Wochenblatt, Blätter für höheres

Schulwesen, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, Korrespondenzblatt für die Philologen-Vereine Preußens, Neues Korrespondenz-Blatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs, Gymnasium, Pädagogisches Archiv, Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens u. a. — Verschiedene Abhandlungen und kleinere Schriften behandeln besondere einschlägige Fragen, auch stenographische Berichte aus dem preußischen Abgeordnetenhause. — Die jetzt auf diesem Gebiete in Preußen geltenden Erlasse und Verordnungen enthält Franke, Das preußische höhere Unterrichtswesen nach der neuen Ordnung. Köln, o. J. (1894). — Von großem Werte sind auch: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts (der sog. Dezemberkonferenz). Berlin. 1891, interessant endlich: Mann, Die Kompetenzen der Lehrerkollegien der höheren Unterrichtsanstalten. Brandenburg, 1874. — Conradt, Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen. Wiesbaden, 1890. — Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin, 1886, und viele andere Werke.

Cassel. K. Knabe.

Gymnasialpädagogik

1. Begriff und Umfang der Gymnasialpädagogik. 2. Litteratur. 3. Aufgaben und Arten der höh. Schulen. 4. Konfessionalität der höh. Schulen. 5. Vorschulen. 6. Jahreskurse. 7. Schülerzahl. 8. Schulgeld. 9. Geltung der Reifezeugnisse. 10. Gesundheitspflege, a) in der Schule, b) im Hause. 11. Lehrerbildung. 12. Schulzucht. 13. Schule und Haus. 14. Allgemeine Aufgaben des Unterrichts. 15. Verbindung der Unterrichtsfächer (Konzentration), a) Klassenlehrersystem, b) Innere Verknüpfung. 16. Allgemeine Mittel des Unterrichts für a) Bildung des Denkens, b) Bildung der Phantasie, c) Bildung des Gedächtnisses, d) Bildung des Willens. 17. Die besonderen Mittel des Unterrichts. 18. Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. a) Religion (Aufgabe, Biblische Geschichte, Bibellesen, Kirchengeschichte, Katechismus, Glaubens- und Sittenlehre, Kirchenlied, Persönlichkeit des Lehrers). b) Der Unterricht in der Muttersprache (Aufgaben, der Lesestoff als Centrum, untere Stufe [sachliche, sprachliche Behandlung, Grammatik, Schreibübungen, Aufsätze, Poesie, Sagengeschichte], mittlere Stufe [Lesestoff, Poesie, Schreibübungen], obere Stufe [Lektüre, Vortrag, Schreibübungen]. c) Die alten Sprachen: α) das Lateinische (Mängel des Unterrichtsverfahrens, Grammatik, Lesestoff, Schreibübungen), β) das Griechische (Grammatik, Schreibübungen, Lektüre), γ) das Hebräische. d) Die neueren Fremdsprachen, α) die französische Sprache (Allgemeine Erwägungen, Aussprache, Lesestoff, Grammatik, Schreibübungen, Wortschatz), β) die englische Sprache (Stundenzahl, Behandlung). e) Die Geschichte (Aufgaben, Stufen des Unterrichts, Stoffauswahl, Methodik). f) Die Geographie (Aufgabe, Anschaulichkeit, Stoffverteilung, Methodik). g) Rechnen und Mathematik (Aufgabe, Stufen, Rechenunterricht, geometrischer Anschauungsunterricht, eigentlicher mathematischer Unterricht). h) Die Naturwissenschaften, α) die beschreibenden Naturwissenschaften (Aufgabe, Stoffverteilung, Methodik), β) Physik und Chemie (Aufgabe, Methode im physikalischen Unterrichte, Chemie [Synthetisches und analytisches Verfahren]). i) Das Zeichnen (Aufgabe, Stundenzahl, Verfahren, Verbindung mit dem übrigen Unterrichte). k) Das Turnen (Aufgabe, Turnunterricht, Bewegungsspiele, Turnfahrten, Lehrer).

1. Begriff und Umfang der Gymnasialpädagogik. Die Gymnasialpädagogik ist ein Teil der allgemeinen Pädagogik, und zwar ursprünglich nur derjenige, der es mit den Gymnasien zu thun hat. Das Mittelalter kannte in der Hauptsache nur Lateinschulen mit vielfach wechselnden Bezeichnungen (Kloster-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen), die den aus dem griechischen und römischen Schulwesen überlieferten Lehrgang des Triviums und Quadriviums, soweit sie es noch vermochten, befolgten. Der Humanismus belebte das verloren gegangene Studium des Griechischen wieder, das aber auch nach der Reformation nur eine sehr unbedeutende Rolle im Lehrplane der bisherigen Lateinschulen erhielt. Über den jetzt neu aufkommenden Benennungen (Pädagogien, Lyceen, Ritter-Akademieen, Fürstenschulen, Gymnasien), setzte sich der Name „Gymnasium“ für alle diejenigen höheren Schulen durch, welche für die Universität vorbereiteten, indem sie Lateinisch und — in beschränkterem Maße — Griechisch in ihrem Lehrplane hatten. Gymnasial-Pädagogik im eigentlichen Sinne ist also die Anwendung der allgemeinen Pädagogik auf diejenigen Schulen, die mittelst der klassischen Sprachen und Litteraturen für die Universität vorbilden.

Aber dieser ursprüngliche Sinn erfuhr im Laufe des 19. Jahrhunderts eine Erweiterung. Schon im Laufe des 17. war das Französische in den Lehrplan aufgenommen worden, und die sog. Realien hatten sich ebenfalls allmählich den Eingang erzwungen. Die uns heute geläufige Vorstellung, die neuere fremde Sprache habe lediglich praktischen Zwecken gedient, während die alten Sprachen ebenso ausschließlich allgemeine Bildungszwecke fördern sollten, trifft für jene Zeit nicht zu. Denn in der Lateinschule des Mittelalters und der Reformationszeit hatte auch der lateinische Unterricht durchaus als ein Hauptziel betrachtet, das damals als Sprache des gebildeten Verkehrs unentbehrliche Lateinische zu den rein praktischen Zwecken des Sprechens und Schreibens zu lehren. Erst als das Lateinische diesen Cha-

rakter verloren hatte, stellten Fr. A. Wolf für die Gymnasien die neue Aufgabe der sog. formalen Bildung und bereits seine Vorgänger Gesner und Ernesti die inhaltliche und sprachliche Vollendung der antiken Schriftsteller als Muster und Vorbild des Gymnasialunterrichts auf. Das 19. Jahrhundert erlebte einen gewaltigen Aufschwung der Naturwissenschaften, und neben dem neusprachlichen Unterrichte gewann der naturwissenschaftliche in rascher Ausbreitung Aufnahme in die Lehrpläne der höheren Schulen, als deren charakteristisches Merkmal gegenüber der Volksschule man den fremdsprachlichen Unterricht bezeichnen darf. Die entwickelten Vollanstalten, welche den modernen Sprachen und den Naturwissenschaften die herrschende Stellung einräumen, sind heute ebenfalls in der Lage, für die Hochschule vorzubereiten, und methodisch können sie von den humanistischen Schulen erst recht nicht getrennt werden. Und so muß heute der Begriff Gymnasialpädagogik sich eine weitere Ausdehnung gefallen lassen: wir verstehen darunter denjenigen Teil der Pädagogik, der sich speziell mit den höheren Schulen für das männliche Geschlecht beschäftigt. Höhere Schulen sind aber alle diejenigen, welche durch die ganze Unterrichtszeit hindurch fremdsprachlichen Unterricht erteilen.

2. Litteratur. Diese Entwickelung spiegelt sich auch in der Litteratur. Die Gymnasialpädagogiken des Mittelalters und des Humanismus von Hrabanus Maurus bis auf Erasmus, Melanchthon und die württembergische Schulordnung von 1559 folgen im großen und ganzen dem Vorgange des Quintilian*): die Hauptsache für sie ist der Sprachunterricht, der nach der Lage der Verhältnisse ausschließlich sich dem Lateinischen zuwandte. Joh. Sturm in der Schrift de literarum ludis recte aperiendis sowie in seinen Epistolae classicae und Scholae Lauinganae verfolgt scheinbar universellere Tendenzen, und den gleichen Schein erweckt die jesuitische Gymnasialpädagogik, die Ratio et Institutio studiorum von 1599. Aber in der That steht doch das meiste, was sich auf den übrigen Unterricht bezieht, auf dem Papier, und die Hauptfrage wendet sich in der praktischen Ausführung, wie früher, dem lateinischen Sprachunterricht zu. Erst Ratichius, der aber ein einheitliches Werk über Gymnasialpädagogik nicht hinterlassen hat, versuchte neben dem Lateinunterrichte auch die übrigen Fremdsprachen rationeller zu lehren und das Deutsche zur Grundlage des Sprachunterrichts zu machen. Comenius wollte methodisch den Weg der lateinischen Spracherlernung möglichst abkürzen, indem er zugleich die reale Seite des Unterrichts entwickelte. Beide Reformer hatten bereits versucht, das gesamte Unterrichts-Verfahren auf psychologischer Grundlage umzubauen und durch eine verbesserte Lehrerbildung ihren didaktischen Grundsätzen die Durchführung zu sichern. Des letzteren „Große Unterrichtslehre“ (Didactica magna) ist die erste in großem Stil entworfene Gymnasialpädagogik, die auch die übrigen Schulgattungen in einen organischen Zusammenhang zu bringen versucht. Als Gymnasialpädagogiken kann man auch die Schulordnungen betrachten, die insbesondere von den protestantischen Gymnasien in großer Zahl auf uns gekommen sind, insofern sie, häufig aus einer Quelle entsprungen, in größeren Kreisen bestimmte Unterrichtsgrundsätze für die Gelehrtenschulen zu allgemeinerer Anerkennung brachten.

Vor allem sind es die von A. H. Francke*) verfaßten Instruktionen und methodischen Anweisungen, welche einen reichen Schatz pädagogischer Weisheit enthalten. Ohne das Lateinische und Griechische zu vernachlässigen, wenden sie doch ihre Hauptsorge den Realien und dem Französischen zu und gelangen hier schon auf eine bewundernswerte Höhe der pädagogischen Bildung; die Fortschritte eines pädagogisch veranlagten Mannes durch die Bildungsarbeit selbst lassen sich hier in lehrreicher Weise verfolgen.

Die Franckeschen Schriften bilden den Übergang von der mittelalterlich-reformatorischen Periode zur Neuzeit. Diese selbst stellt sich zuerst dar in den pädagogischen Schriften Basedows und Trapps, sowie in den Werken Gesners und Ernestis, endlich in der Gymnasialpädagogik Fr. Aug. Wolfs. Die Philanthropisten, namentlich Basedow und Trapp (Versuch einer Pädagogik),**) betonten die erziehliche Seite des Unterrichts und bevorzugten auf Grund psychologischer Erwägungen die Realien, während sie von den alten Sprachen nur dem Lateinischen allgemeineren Wert einräumten. Gesner***)

*) Darüber s. mein Lehrb. d. Gesch. d. Pädagogik, 3. Aufl. S. 57 ff., 79 ff., 94 ff.

*) Mein Lehrb. d. Gesch. d. Päd. 3. Aufl. S. 205 ff.

**) Mein Lehrb. d. Gesch. d. Päd. 3. Aufl. S. 259 ff.

***) Ebend. S. 295 ff.

hat in seiner Schrift Primae Lineae Isagoges in eruditionem universalem nominatim philologiam, historiam et philosophiam in usum praelectionum ductae vor allem das Verhältnis des Neuhumanismus zum klassischen Altertum festgestellt: es handelt sich nicht mehr um Fortsetzung der antiken Litteratur im Sinne des alten Humanismus, sondern um Studium derselben, um sie zu genießen und durch Bildung des Urteils und Geschmacks an den größten Mustern sich für die eigenen, unserer Zeit entsprungenen und in ihr nach Sitte, Nationalität, Denken und Empfinden wurzelnden Produktionen zu befähigen. In dem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz einzurichten", wird die Frage der Schulorganisation erörtert und im Sinne eines gemeinsamen Unterbaues gelöst. In der „braunschweig-lüneburgischen Schulordnung" von 1737*) endlich hat er seine gymnasial-pädagogischen Ansichten über Lehre und Erziehung in ziemlicher Ausführlichkeit und auf der Höhe einer reichen, pädagogischen Laufbahn entwickelt. Für die Heranbildung tüchtiger Gymnasiallehrer traf er am philologischen Seminare zu Göttingen für seine Zeit zweckmäßige Einrichtungen.**) Ernesti schuf in der kurfürstlich sächsischen Schulordnung von 1773***) eine Gymnasialpädagogik durchaus in Gesners Sinne, die aber noch reicher an methodischer Durcharbeitung ist. Fr. Aug. Wolf hielt an der Universität Halle Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, die unter dem Titel Consilia scholastica veröffentlicht worden sind†.) Sie verbreiten sich von weitschauenden Standpunkten aus über die Frage der Schulorganisation und die Didaktik. Vom Standpunkte des Neuhumanismus schrieb in Bayern Fried. Thiersch sein bekanntes einseitig konsequentes Werk „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern" 1826—1831: Sein Werk ist die reformatorische Lateinschule, die jetzt nur im Sinne des Neuhumanismus auf der oberen Stufe dem Lateinischen das Griechische an die Seite stellt und daneben der Religion und Mathematik bescheidenen Raum gewährt. Im gleichen Sinne sind die Gymnasialpädagogiken von Roth*) und Nägelsbach**) gehalten, die zugleich die in Württemberg und Bayern herrschende Praxis darstellen. Ihnen gegenüber erkennt Hirzel in seinen Vorlesungen über Gymnasialpädagogik***) den Anspruch der modernen Bildungsfächer auf Berücksichtigung im Gymnasiallehrplane an und zieht auch die ihnen Pflege gewährenden Realanstalten in den Kreis seiner Betrachtung. Auch sonst vertritt er jenen streng konservativen Vorgängern gegenüber einen verständigen Fortschritt.

Die in Norddeutschland zur Entwickelung gelangte Pädagogik der höheren Lehranstalten hat in W. Schrader†) einen in hohem Maße sachkundigen Beobachter und Darsteller gefunden. Auch eine psychologische Grundlegung geht der Methodik und Didaktik voraus; freilich läßt sich letztere nicht überall aus ihr herleiten und begründen, weil die philosophische Grundlage mehr spekulativ als empirisch ist. O. Jäger hat in seinem „Pädagogischen Testamente"††) in scheinbar ablehnender Haltung gegen eine psychologisch begründete Didaktik in der That eine auf reicher Erfahrung ruhende Gymnasialpädagogik mit besonderer Hervorhebung des Wertes der Lehrpersönlichkeit gegeben. Es ist ihm durch diese scheinbar lässige Form der Arbeit das Mißgeschick begegnet, daß ihn mit Vorliebe die citieren, welche die Bequemlichkeit gern durch Phrasen verkleiden, wie daß der Lehrer geboren werde 2c.

In meinem „Handbuche der prakt. Pädagogik"†††) ist der Versuch unternommen worden, die gute norddeutsche und die nicht minder gute süddeutsche Praxis zu verbinden, dabei die reichen Erfahrungen der Volksschulpädagogik auch dem höheren Schulwesen nutzbar zu machen und die Begründung überall aus den hauptsächlich durch die empirische Psychologie gewonnenen Thatsachen zu entnehmen, vor allem auch den körperlichen Zuständen die gebührende Beachtung und Berücksichtigung zu verschaffen.

Eine vollständige Zusammenstellung der Litteratur über Gymn.-Pädag. habe ich in meinem Handbuch 3. Aufl. S. 3 gegeben.

---

*) Abgedruckt bei Vormbaum, Evang. Schulordnungen 3, 358.

**) M. Gesch. d. Päd. S. 297.

***) Bei Vormbaum 3, 613.

†) W. Körte, Fr. A. Wolf über Erziehung, Schule, Universit. (Cons. scholast.) Quedlinburg 1835.

*) K. L. Roth, Gym. Päd. 2. Aufl. Stuttgart 1874.

**) C. Fr. v. Nägelsbachs Gymnasialpäd. Herausg. v. Autenrieth, Erlangen 1869.

***) Herausg. v. s. Sohne. Tübingen, 1876.

†) Erziehungs- und Unterrichtslehre f. Gymn. u. Realschulen. 6. Aufl. 1893.

††) Aus der Praxis. Ein pädag. Test. 2. Aufl. Wiesbaden 1885.

†††) 3. Aufl. Leipzig 1894.

3. Aufgaben und Arten der höheren Schulen. Alle höheren Schulen haben die gemeinsame Aufgabe der Erziehung durch Unterricht und Gewöhnung; sie muß in gleichem Maße Leib und Seele in ihrer normalen Entwickelung bewußt und absichtlich durch Anwendung richtiger Mittel fördern.*) Das ihr gesteckte Ziel ist die harmonische und allseitige Entwickelung der Jugend, so daß sie selbständig und selbstthätig künftig in Beruf und Leben unter den leitenden Ständen an der Lösung der Civilisations- und Kulturaufgaben ihrer Zeit und der Gesamtaufgabe der Menschheit, sittlich zu sein, mit Unterordnung des eigenen Sonderinteresses nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht mit Erfolg sich beteiligen kann. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen theoretische und praktische Pädagogik sich verbinden; aber sie allein könnten der Aufgabe nicht genügen. Vielmehr sind als Hilfswissenschaften notwendig: Physiologie, Psychologie, Hygiene, Ethik und Soziologie.

Sollen die höheren Schulen ihre Aufgaben ganz erfüllen, so müssen sie in der Elementarschule einen gemeinsamen Unterbau haben, wo bereits im wesentlichen die Seelenthätigkeit für dieselben Gebiete geweckt und erschlossen werden muß, für die sie jene nur zu erweitern und zu vertiefen haben, wo dazu ein einfacherer Stoff genügen kann, der auf den höheren Stufen reicher und vielseitiger werden muß, wo endlich die Seele des Schülers nach den gleichen Grundsätzen der Mittelpunkt des Unterrichts sein muß, wie in höheren.**) Die Gliederung der letzteren in Realschulen, Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien***) wird weniger durch die Erziehungsmittel und -wege bestimmt, als durch die Ziele, die ihnen gesteckt sind, durch die Dauer des Schulbesuchs und durch die danach bemessenen Lehrmittel. Das Gymnasium (9 Jahreskurse) und die zu ihm gehörige Teilanstalt, das Progymnasium (mit den ersten 6 Jahreskursen), bildet seine Schüler vorwiegend an den alten Sprachen, dem Deutschen und der Geschichte und Geographie, ohne darüber die Mathematik und die neueren Sprachen sowie die Naturwissenschaften gänzlich zu vernachlässigen. Hält man nur daran fest, daß die höheren Lehranstalten eine allgemeine Vorbildung durch Vermittelung der Elemente des Wissens zu geben haben, und daß andererseits die Bildung der führenden Stände der historischen Vertiefung nicht entbehren kann, so genügt die zeitgemäß reformierte gymnasiale Bildung zu allen höheren Studien. An die Stelle der alten Sprachen treten bei den Oberreal- (9 Jahreskurse) und Realschulen (6 klassig) die neueren Sprachen ebenso vorwiegend, und daneben verleihen Mathematik und Naturwissenschaften eine weitergehende Vorbildung, dem Bedürfnisse der Fachschulen entsprechend, an die sie die Mehrzahl ihrer Schüler abgeben. Das Realgymnasium steht zwischen beiden Schulgattungen in der Mitte; es betont mehr als im Gymnasium geschieht, die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften; dagegen sucht es der Oberrealschule gegenüber einer gewissen historischen Bildung durch die Aufnahme des Lateins in den Lehrplan gerecht zu werden. Je mehr das Gymnasium von neueren Sprachen einerseits und von Mathematik und Naturwissenschaften andererseits in seinen Lehrplan aufnahm, und je reiner sich der Charakter einer Schule mit ausschließlich modernen Bildungselementen in der Oberrealschule entwickelte, um so zweifelhafter mußte die Existenz dieser dritten Schulgattung werden, und wenn es ihr nicht gelingt, aus dem Gymnasium das Griechische zu verdrängen bezw. selbst an die Stelle des lateinisch-griechischen Gymnasiums zu treten, wozu zunächst keine große Aussicht vorhanden ist, so wird sich allen Gegenbemühungen zum Trotz wohl ziemlich rasch ein Umwandlungsprozeß in die eine oder die andere jener beiden erstgenannten Schulgattungen vollziehen, der in der That bereits begonnen hat.

Im allgemeinen wird das Gymnasium für das Universitätsstudium die beste Vorbereitung bieten, weil es in höherem Maße als die übrigen Schulgattungen an diejenige Schulung des Denkens gewöhnt und diejenigen elementaren Kenntnisse vermittelt, welche die hier gepflegten Wissenschaften in der Mehrzahl zur Unterlage und Voraussetzung haben. Umgekehrt wird die Ober-Realschule eine passendere Vorbildungsstätte für die Fachschulen bilden, und so lange

---

*) Fr. Schultze, Die Erziehg., Leipzig 1893. — Jul. Baumann, Volksschulen, höh. Schulen und Univ. Göttingen 1893.

**) Frick, Die Einheit der Schule, Frankfurt a. M. 1884.

***) Wiese, Das höh. Schulw. in Preußen, 3 Bde. 1864—1874. — Die Art. in Schmids Encyklop. d. ges. Erziehungsw. 2. Aufl. — Uhlig, D. Stundenpläne d. G. u. R. in den bedeut. Staat. Deutschl. 3. Aufl. Heidelb. 1891 u. das humanist. Gymn. 1892, Heft 1. — Lehrpläne u. Lehraufg. f. d. höh. Schulen nebst Erläut. u. Ausführgsbest. Berlin 1891 u. Ordn. d. Reifeprüf. u. d. Abschlußprüf. rc. Berlin 1891.

die technischen Hochschulen noch nicht den ihnen ursprünglich anhaftenden Charakter eines Komplexes von solchen verloren haben, wird dies auch für sie gelten. Die Realgymnasien bilden auch in dieser Beziehung eine Halbheit. Nicht historisch genug ausgestaltet für die historischen Fächer der Universität, bleiben sie in den modernen Fächern hinter den Leistungen der Oberrealschulen zurück, so daß sich auch in dieser Richtung der Kampf ungünstig für sie gestalten muß. Die Realschulen erheben keinen Anspruch auf die Hochschule, sondern sie sollen dem Bürgerstande einen richtigen Bildungsweg schaffen. So können sie ihren Lehrkursus nicht zu weit ausdehnen — 6—7 Jahre — und müssen die Lehrgegenstände und die Lehrziele danach bemessen. Sie betreiben in der Regel zwei fremde Sprachen, Englisch und Französich und bringen es dadurch in beiden zu wenig befriedigenden Leistungen; so lange man sich nicht entschließt, hier mit einer fremden Sprache — gleichviel ob Französisch, Englisch oder Italienisch, je nach lokalen Bedürfnissen — sich zu begnügen, werden diese Anstalten nicht ihre Aufgabe befriedigend lösen können.*)

Allen höheren Schulen sind nach Inhalt und Umfang im wesentlichen gemeinsam die Religion, die Muttersprache, die Geschichte und die Geographie, und wie mehrfach auch die Lehrpläne und Lehrmittel sich unterscheiden mögen, die Aufgaben, die auf diesen Gebieten zu lösen sind, müssen für alle gleich sein: Frömmigkeit und Sittlichkeit, Liebe zum Vaterlande durch Kenntnis seiner Eigenart und seiner Güter auf dem Gebiete des Staates und der Kultur, Pflege des Schönen und Wahren. Hier wird wird stets das einigende Band zu suchen sein, welches alle Verschiedenheiten im einzelnen zusammenhält und in ihrer leicht schädlichen Wirkung aufhebt.

4. Konfessionalität der höheren Schulen. Die Frage, ob die höheren Schulen konfessionell oder konfessionslos sein sollen, kann pädagogisch nur in ersterem Sinne entschieden werden.**) Soll die Schule erziehen und bildet Religion ein wesentliches Mittel und Ziel der Erziehung, ist diese Religion aber praktisch nur in der Konfession gegeben, zu der sich die Eltern bekennen, so kann das Ideal der höheren Schule nur die Konfessionsschule sein. Leider ist dieses Ideal aber meist nicht zu verwirklichen, da der paritätische Staat, der Mangel an Mitteln, die immer mehr sich vollziehende Mischung der verschiedenen Konfessionen am gleichen Orte seine Übertragung in die Wirklichkeit verbieten. Damit will aber nicht gesagt sein, daß man konfessionelle Schulen nicht erhalten soll, wo es möglich ist, da die konfessionelle Einheit einer Schule für die Erziehung die allergrößte Bedeutung besitzt und auch der Unterricht erst bei solcher Unterlage seine volle erzieherische Wirkung üben kann. Am besten wäre es, wenn auch der Religionsunterricht in die Hände des Hauptlehrers jeder Klasse gelegt werden könnte; aber leider ist hierzu in der katholischen Kirche nur dann Aussicht, wenn die Schulen den Orden übergeben würden, und selbst in der protestantischen Kirche würde einer solchen Einrichtung mannigfach Widerstand begegnen. Darüber kann aber kaum ein Streit entstehen, daß der Religionsunterricht konfessionellen Charakter auch an der konfessionslosen Schule so lange behalten muß, als die Eltern zum weitaus größten Teile sich zu einer bestimmten Konfession bekennen. Die notwendige Folge dieser Auffassung ist aber auf der anderen Seite die Befreiung aller Schüler von dem konfessionellen Religionsunterrichte, deren Eltern ausdrücklich erklären, keiner Konfession anzugehören.

5. Vorschulen. Eine lebhaft erörterte Frage ist die der Vorschulen an den höheren Lehranstalten.*) Die Volksschullehrer und die Sozialisten bekämpfen dieselben auf das energischste, und sie müssen dies, wenn sie die Idee der allgemeinen Volksschule verwirklichen und insbesondere in größeren Städten die Volksschule vor der eingebildeten Gefahr bewahren wollen, zu einer angeblich minderwertigen Schulgattung herabzusinken. Die dafür angeführten Gründe freilich, die darin gipfeln, daß durch eine Vereinigung aller Kinder in der allgemeinen Volksschule der Klassenhaß beseitigt

*) Die Litterat. über die einzelnen Schulgatt. ist in m. Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl., S. 5—11 zusammengestellt.

**) Thrändorf, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 9, 241. — Ziller, Grundl. d. erz. Unterr. 508 ff. — Die Herbartsche Pädag. u. d. Konfessionsschule. Der Katholik, 1891, I, H. 5.

*) Steinbart, Centralorg. f. d. Int. d. Realschulw. 8 H. 3. — Schrader in Schmids Encykl. 10², 177. Henke, Die Vorsch. Barmen 1887 für Armstroff, D. Vorsch. z. d. h. Lehrerst. Duisburg 1880. Rohl, Pädag. f. höh. Sch. 1, 6. A. Holland, Vorsch. u. Volkssch. Berlin u. Neuwied 1889 gegen Vorsch. Vergl. m. Handb. S. 13 f. — Sehr lehrreich in d. Frage d. Vorgänge in Barmen im J. 1896. Köln. Z. Nr. 395, v. 29. April 1896.

und ein Teil der sozialen Frage gelöst werde, können niemanden überzeugen, der sich nicht durch Schlagwörter gefangen nehmen läßt, denn das Klassenbewußtsein und der Klassenhaß werden durch die allgemeine Volksschule nicht verringert, sondern leicht schon frühzeitiger bewußt. Beispiele für die Thatsache finden sich heute in allen Staaten; so haben Bayern, Württemberg und Baden keine Vorschulen, ohne daß der Klassengegensatz dadurch verhütet worden wäre; in anderen Staaten, die solche haben, läßt sich ebensowenig beweisen, daß eine Erhöhung dadurch herbeigeführt worden wäre. Sodann giebt es aber kein Mittel, den Privatunterricht zu beseitigen, der erfahrungsgemäß in großer Ausdehnung und häufig genug mit unbefriedigendem Erfolge eintritt, wo es keine Vorschulen giebt, so lenge man nicht mit einigen Heißspornen der Volksschullehrerversammlungen daran denkt, denselben überhaupt zu verbieten. Wenn keine öffentlichen Mittel für diese Vorschulen in Anspruch genommen werden, — und darin, daß dies nicht geschehen dürfe, herrscht Übereinstimmung — sind sie lediglich einheitlich und besser geleitete Privatunternehmungen, die den Vorteil haben, Schüler mit wesentlich gleichem Erfahrungskreise zu vereinigen, an den der Unterricht anknüpfen kann. Dieser kann aber rascher und gleichmäßiger fortschreiten als in der Volksschule, weil er in der geringeren Schülerzahl und in dem Umgange der Schüler wirksamere Unterstützung findet; er kann endlich, ohne die allgemeinen Ziele zu schädigen und ohne den Unterrichtsstoff und seine Behandlung zu verfrühen, doch sehr leicht die besondere Unterrichtsweise der einzelnen Lehranstalt durch Gewöhnung und Übung fördern. Besonderen Vorteil bieten diese Vorschulen für die Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts, die hier in der wirksamsten Weise in die einfachen und feststehenden Grundlagen des Unterrichts eingeführt werden können. (S. Art. Vorschule.)

6. Jahreskurse. Die höheren Lehranstalten sind heute sämtlich in Jahreskurse gegliedert; diese haben gegen die früheren halbjährigen den Vorteil, daß der Lehrer nur eine Kategorie von Schülern vor sich hat, und daß derselbe Lehrstoff, der in halbjährigen Kursen zweimal rasch und ungründlich und mit starker Betonung gedächtnismäßiger häuslicher Thätigkeit abgehandelt wurde, langsam und unter Verlegung des Schwerpunkts in die Unterrichtsstunden mit der nötigen Sammlung und der Pflege der allseitigen Beziehungen, in welche die einzelnen Unterrichtszweige treten müssen, durchgearbeitet werden kann.*) Der Einwand, daß nicht versetzte Schüler durch solche Jahreskurse in Gefahr gebracht würden, gleichgiltig und interesselos zu werden, trifft in den wenigsten Fällen zu und muß um der unzweifelhaften Vorteile willen ertragen werden. An manchen größeren Schulen werden die vorhandenen Wechselcoeten dazu benutzt, dieses angebliche Übel jähriger Versetzungen zu mindern.**) Es gehört viel pädagogischer Unverstand dazu, diese Maßregel auch noch als eine besondere Errungenschaft moderner Schulweisheit anzupreisen. Sie ist nur möglich, solange der didaktische Materialismus noch in so krasser Weise, wie zur Zeit, bestehen kann, und die Schule bloß als eine Anstalt gilt, in der man einige Kenntnisse erwerben muß, ohne die es keine Berechtigungen giebt. Freilich wird gerade diese Erwerbung von Kenntnissen noch nicht einmal in diesen Wechselcoeten gesichert.

7. Schülerzahl. Das Haupthindernis eines erziehend wirkenden Unterrichts bildet die Überfüllung unserer höheren Schulen.***) Teils werden die einzelnen Klassen mit solchen Schülermengen gefüllt (theoretisches Maximum unten 50, in der Mitte 40, oben 30 Schüler, in Wirklichkeit nicht selten überschritten), daß ein erzieherischer Einfluß der Lehrer nicht mehr stattfinden kann, da ein solcher individualisierend wirken müßte, teils werden durch Trennung überfüllter Klassen Parallel- und Wechselcoeten geschaffen, deren Zahl die einheitliche Leitung und die einheitliche Erziehungsarbeit unmöglich macht. Solange dieses Grundübel nicht beseitigt werden kann, wird Abhilfe auf anderen Wegen vergeblich gesucht werden.

8. Schulgeld. Die höheren Schulen verlangen durchgehend ziemlich hohe Schulgelder, und der fiskalische Gesichtspunkt machte sich im Laufe des letzten Jahrzehnts immer geltender. Ist dies vielleicht bei der finanziellen Lage der Staaten nicht zu vermeiden, so müßte doch überall die Schulgeldbefreiung möglich sein, wo

---

*) Wehrmann in Schmids Enc. 9², 702. — Schrader, Verfass. d. h. Schul. 37 ff. — Schmeding, Päd. Arch. 25, 18. — O. Kübler, Pr. Wilh. Gymn. Berlin 1880. — Schwartz, d. Organismus d. Gymn. Berlin 1876, S. 70.

**) Dir.-Konf. Posen VIII. (1888), 176. — Protok. d. preuß. Oktob.-Konf. v. 1874, S. 131. 138 ff.

***) Schrader, Verfass. d. h. Schul. 1. Kap. § 11.

wirkliche Begabung mit wirklicher Mittellosigkeit zusammentrifft.*)

9. Geltung der Reifezeugnisse. Da die Lehrpläne der Gymnasien und Realgymnasien der deutschen Staaten im großen und ganzen übereinstimmen, so sind die Reifezeugnisse gegenseitig anerkannt. Der Übertritt in die Lehranstalten eines anderen als des Geburtsstaates bedarf, wenn er später als in O II erfolgt, besonderer Genehmigung seitens der heimatlichen Central-Unterrichtsbehörde.**)

10. Gesundheitspflege. Die höheren Schulen haben ihre Zöglinge leiblich und geistig zu fördern

a) in der Schule. Sollen sie das erstere erreichen, so müssen die Schulräume und die Schuleinrichtungen den Anforderungen der Gesundheitslehre entsprechen.***)

Das Schulgebäude sollte womöglich frei, ungestört durch den Straßenverkehr, an einer erhöhten Stelle und in nicht zu großer Entfernung vom Mittelpunkte der Stadt oder der Stadtteile, für die es bestimmt ist, liegen. In demselben sollten sich nur die Schulräume befinden, während für den Direktor, den Schuldiener, der Turnunterricht und die Aborte besondere, von dem Schulgebäude getrennte Räumlichkeiten vorhanden sein müßten. Die Turnhalle kann aus Ersparnisrücksichten auch als Festraum benutzt werden. Unbedingt notwendig ist ein der Schülerzahl entsprechender Schulhof, gut planiert und drainiert, mit Bäumen bepflanzt, der event. auch als Spielplatz für Bewegungsspiele dienen kann. Gutes Trinkwasser ist unentbehrlich. In dem Schulgebäude sind breite Korridore und breite Eingänge notwendig, andernfalls mit Glas überdachte Teile des Schulhofes, damit auch die Schüler bei ungünstiger Witterung sich im Freien bewegen können. In den Schulzimmern ist die Beleuchtung von großer Wichtigkeit; der Lichteinfall muß sich stets auf der linken Seite der Schüler befinden, am zweckmäßigsten ist Oberlicht. Blaßgrüner Anstrich der Wände verstärkt die Lichtwirkung. Künstliche Beleuchtung ist möglichst zu vermeiden. Heizung und Ventilation sind nicht minder wichtige Fragen; am besten ist es, wenn ihre Regulierung durch einen besonders damit betrauten Diener erfolgt, da die Lehrer leider diesen Fragen häufig nicht die gebührende Aufmerksamkeit zuwenden. Die Reinigung der Schulräume muß täglich feucht erfolgen, alle Monate durch Abseifen und Scheuern des Fußbodens. Beim Sitzen kommt es nicht nur auf die Subsellien an, sondern noch mehr darauf, daß die Schüler solche genau nach ihren Körperverhältnissen zugewiesen erhalten. Am besten bestimmt der Direktor für untere und obere Klassen jährlich 2-, für mittlere 3 mal die Sitze, die dann ein für allemal beibehalten werden; Kurzsichtige und Schwerhörige sitzen in den vordersten Reihen. Der Sitz ist für den Schüler passend, wenn seine Füße auf dem Boden aufstehen, seine Oberschenkel in ihrer ganzen Länge unterstützt sind, und wenn die Kante der etwas geneigten Tischplatte in ihrer Verlängerung den Ellenbogen des an ihr sitzenden Schülers bei gerade herabhängendem Oberarm trifft; dabei müssen Buch und Heft des normalsichtigen Schülers mindestens 40 cm von dem Auge entfernt sein. Eine gute Haltung des Schülers wird am ehesten durch die Steilschrift*) garantiert, wenn die Schule es dahin bringt, daß wirklich die richtige Lage des Heftes und die richtige Sitzhaltung von allen Schülern eingehalten werden. Die Schwierigkeit, dieses zu erreichen, wird nicht selten unterschätzt.

Was nun die auf diesen Grundlagen in der Schule zu fordernde Gesundheitspflege betrifft, so giebt es hier zunächst Gebiete, auf die die Lehrerwelt zwar nur geringen Einfluß besitzt, wie das Verhalten bei ansteckenden Krankheiten, das Aufnahmealter, Anfang und Ende das Unterrichts, Ferien und Stundenzahl. Aber selbst hier kann durch verständige und gewissenhafte Handhabung der bestehenden Vorschriften manches Schlimme verhütet werden. Und bezüglich der Stundenzahl kann die richtige Verteilung der angeordneten Stunden, der sog. Stundenplan, schon ein pädagogisches Meisterstück sein.**) Die Wahl der leistungsfähigsten Tagesstunden für die geistig anstrengendsten

*) M. Handb. S. 17 ff.

**) Abmachg. d. deutsch. Reg. v. April 1874 u. März 1889.

***) Über alle Fragen auf diesem Gebiete erteilen Auskunft: Eulenburg u. Bach, Schulgesundheitspflege. Berlin 1889. (2. Aufl. im Erscheinen). Die Litteratur zusammengest. in m. Handb. S. 24 ff. Dazu Schiller, Die schulhyg. Bestrebungen d. Neuzeit. Frankfurt a. M. 1894.

*) P. Schubert in Z. f. Schulgesundheitspflege 4, 23. vergl. eb. 3, 411. 718; 4, 198 576. — E. Bayr, Steile Lateinschr., 2. Aufl. Wien 1891.

**) Wehrmann in Schmids Encykl. 4², 408. — H. Schiller, Entspr. uns. Stundenpl. d. Anford. pädag. Psychol.? Lehrpr. v. Frick u. Meier 14, 32. — Polack, Rhein. Bl. f. Erz. u. Unterr. 1888, H. 5.

Thätigkeiten, die Ersetzung der frischen Arbeitskraft durch das gesteigerte Interesse, die Abwechselung von Lern- und Turn- bezw. Spielstunden, die Abwechselung auf den unteren, die Zusammenlegung verwandter Unterrichtsgegenstände auf den oberen Stufen, die Abwechselung verschiedener seelischer Thätigkeiten durch die richtige Verteilung der Lehrstunden, die Verhütung von Ermüdung durch Häufung schriftlicher Arbeiten oder durch zu große Ausdehnung der reinen Übungsthätigkeit — alle diese und andere ähnliche Gesichtspunkte werden einen Maßstab bieten für die Verwirklichung pädagogisch-psychologischer Theorie. Mit der Frage des Stundenplans hängt die des Nachmittagsunterrichts enge zusammen. Die früher ohne Erfahrung gemachten Aufstellungen der Ärzte, daß 5 Schulstunden zu anstrengend seien, sind durch die Erfahrung widerlegt*). Wo der Nachmittagsunterricht beseitigt ist, haben sich keine Nachteile, dagegen viele Vorteile gezeigt, und es läßt sich nicht verkennen, daß die Verlegung des wissenschaftlichen Unterrichts auf den Vormittag immer mehr Freunde gewinnt. Da an dieser Frage das Haus jedoch stark beteiligt ist, so müssen die Eltern entscheiden, die Lehrer haben aber die Pflicht und das Recht, diese aufzuklären und gegen das hier recht wirksame Gesetz der Beharrung anzukämpfen. Bei dieser Einrichtung ist eine verständige Unterbrechung durch Pausen**) unerläßliche Voraussetzung. Diese bewegen sich in den verschiedenen Staaten zwischen 40—50 Minuten. Die früher theoretisch behauptete Zerstreuung der Schüler durch öftere Pausen, die aus einer Verkennung der kindlichen Natur hergeleitet wurde, hat sich in Wirklichkeit nicht bestätigt. Den Schülern ist in ihnen völlig freie Bewegung zu gestatten, da nur in diesem Falle die notwendige Entspannung und Ausgleichung herbeigeführt wird; die meisten werden sich herumtummeln, schwächeren und nervösen Kindern wird nicht selten Ruhe zuträglicher sein. Was außerdem an Veranstaltungen zur Förderung der Gesundheit in Form von Schulspaziergängen, Spielstunden, Schwimmen u. s. w. in mehr oder minder weitem Umfange in einzelnen Staaten angeordnet ist, erhält in der Regel seinen Wert erst durch die Persönlichkeiten der dabei beteiligten Lehrer; daher

*) Die Litteratur in m. Handb., S. 36.

**) Ebend. S. 38. u. Halonson Hansen Z. f. Schulgesundheitspfl. 5, 521.

ist ein allgemeiner Zwang für Schüler und Lehrer, und je höher hinauf in desto stärkerem Maße, mindestens bedenklich. Die Schularbeit wird ergänzt durch die Hausarbeit, und für diese haben die einzelnen Staaten ebenfalls ziemlich übereinstimmende Normen erlassen.*) Innerhalb derselben kann aber noch recht viel gesündigt werden, und leider wird auch viel gesündigt. Noch werden zahlreiche Hausarbeiten gefordert, die unter früheren Verhältnissen den Schüler zur Selbstthätigkeit erzogen, heute es aber meist nicht mehr thun (die sog. Präparation, die schriftlichen Übersetzungen aller Art u. ä.), während solche Arbeiten, die der Schüler wirklich mit Aufbietung seines eignen Wissens und Könnens selbständig und selbstthätig fertigen muß, zu kurz kommen. Ein unfehlbares Mittel, die etwaige Überbürdung der Schüler durch Hausarbeiten sicher festzustellen, giebt es bei der Verschiedenheit der Schülerindividualitäten sowie ihrer Arbeitsverhältnisse nicht.

b) im Hause. Aber die größte Sorgfalt der Schule in der Behandlung der gesundheitlichen Verhältnisse bleibt ohne Wirkung, wenn das Haus nicht unterstützend eintritt. Belehrungen der Eltern können nützlich wirken; doch wird auf wirkliche Besserung nur zu rechnen sein, wenn die Schüler selbst richtige Verhältnisse herzustellen suchen. Dies wird der Fall sein, wenn in der Schule selbst die richtigen Sitz- und Sehverhältnisse mit eiserner Beharrlichkeit durchgeführt, und wenn die Schüler durch die Ordinarien regelmäßig von Zeit zu Zeit zur Berichterstattung über ihre häuslichen Arbeitsverhältnisse aufgefordert, über das etwaige Verkehrte in denselben belehrt und zum Nachweis der getroffenen Abhilfe angehalten werden.**)

11. Lehrerbildung. Sollen die Lehrer diesen und den unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben überhaupt gerecht werden, so müssen sie eine bessere Vorbildung erhalten, als es zur Zeit noch recht vielfach geschieht.***) Die

*) Die Litteratur ebend. S. 43. — Über die Frage selbst meine Schrift „Schularbeit und Hausarbeit" Berlin 1891. u. die Verhandl. d. Berl. Dezember-Konf.

**) Wie dies zweckmäßig geschehen kann, s. H. Schiller in Z. f. Schulgesundheitspfl. 5. (S. A. S. 34 ff.).

***) Wie dies für Kenntnis der Schulhygiene geschehen kann, habe ich in dem in vorherg. A. citierten Aufs. näher dargelegt; wie für die Leitung der Turnspiele u. s. w., habe ich in Z. f. Turn- und Jugendspiel 1, 196 ff. ausgeführt.

wissenschaftliche Seite kommt den Universitäten zu, und die hier zu erarbeitenden Kenntnisse werden durch die staatlichen Prüfungsordnungen bestimmt. Darin herrscht das gedächtnismäßige Wissen allzusehr vor; dieser Umstand und die Möglichkeit, durch Ergänzungs- und Erweiterungsprüfungen das Zeugnis zu verbessern, führt dem Lehrerstande manche für ihn nicht nützlichen Elemente zu. Im allgemeinen sind die Prüfungsordnungen mehr nach den Bedürfnissen der Universitätslehrer als der Schulen bemessen, und die Entwickelung wird erst in richtigere Bahnen gelangen, wenn letztere entscheiden. Am ehesten wird dies der Fall sein, wenn die Lehramtsprüfungen von den Universitäten weg verlegt und aus Theoretikern und Praktikern gemischten Kommissionen übertragen werden. Noch wichtiger wird sein, wenn nicht die in dem Zeugnisse erlangten Befähigungsnoten, sondern die in der Praxis bewiesene Tüchtigkeit über die Zukunft der Lehrer entscheidet. Für die pädagogische Ausbildung bleibt an den Universitäten wenig Raum; Geschichte der Philosophie, Psychologie, Logik, Ethik, Geschichte der Pädagogik sind schon schwer in dem Rahmen der Studienjahre unterzubringen, da die Ansprüche des wissenschaftlichen Fachunterrichts stets zunehmen. Deshalb ist es eine reinliche Scheidung, wenn die pädagogisch-praktische Ausbildung pädagogischen Seminarien nach der Universitätszeit zugewiesen wird, wie dies im Großh. Hessen und in Preußen der Fall ist. Damit soll nicht verworfen werden, was da und dort schon auf der Universität in dieser Richtung geschieht. Jedenfalls reicht das Probejahr für die Vertiefung solch pädagogisch praktischer Vorbildung nicht aus; dagegen kann es diese in nützlicher Weise ergänzen. Freilich trifft wohl öfter das Gegenteil zu, und die armen jungen Lehrer, die hier oft alles wieder vergessen sollen, was sie dort kennen, vielleicht auch als wohlbegründet schätzen lernten, sind am wenigsten beneidenswert.*)

Selbstverständlich werden auch bei dem Lehrer die Begabung und die Persönlichkeit die allergrößte Bedeutung haben. Aber einesteils muß auch die tüchtigste Persönlichkeit wissen, was bereits auf ihrem Arbeitsgebiete geschehen ist, soll nicht die Kraft vergeudet werden, andererseits wird geringere und größere Tüchtigkeit durch Benutzung reicherer Erfahrung, als sie der Einzelne machen kann, unbedingt Förderung erfahren. Soll der erziehende Unterricht seine Aufgabe erfüllen, so müssen wir wieder Lehrer haben, die den größten Teil des Klassenunterrichts erteilen können;*) regelmäßig dürften nur 2 Lehrer in einer Klasse beschäftigt sein, einer für sprachlich-historischen und einer für mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Erreichen wir dies, so wird die Aufgabe der Direktoren vereinfacht und diesen selbst die Möglichkeit geschaffen werden, die einheitliche Wirkung des ihnen unterstellten Schulorganismus sicher zu stellen, was zur Zeit vielfach nicht der Fall ist. Die Hauptaufgabe der Lehrer-Konferenzen wird dann in der einheitlichen Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung der einzelnen Schulen liegen, während jetzt vielfach in wertlosem Kleinkrame diese Thätigkeit sich verzehrt. Dann werden namentlich auch die sog. Versetzungs-Konferenzen von jener grob-materialistischen und mechanischen Beurteilungsweise frei werden, welche die Versetzungsreife vorwiegend nach gedächtnismäßiger Aneignung des Lehrstoffs bemißt.

Für die Unterrichtsthätigkeit giebt die Psychologie**), für die Erziehung die Ethik***) die Grundlagen.

12. Schulzucht. Die Schulzucht†) hat die Aufgabe, die äußeren und inneren Vorbe-

---

*) Die sehr reiche Litteratur über die theoretische u. prakt. Lehrerbildung habe ich in m. Handb. S. 46 ff. gesammelt. Dazu H. Schiller, Päd. Sem. Leipzig 1890. — Die Berichte von Prof. J. Loos über d. prakt.-pädag. Vorbild. z. höh. Schulamte in Deutschl. u. Österreich Z. f. d. österr. Gymn. 1891 bis 93 u. 95. v. Sallwürk, d. Staatssem. f. Pädag. Gotha 1890. Die Denkschr. d. Ministers v. Goßler, d. 19. Jan. 1890 u. die Ordnung d. Ausbild. f. d. Lehramt v. 15. März 1890. — Meier, Lehrpr. u. Lehrg. 24, 1. — Muff, Z. f. d. Gymn.-Wes. 45. 46. — Th. Ziegler, Beil. 3. Allg. Z. 1889, Nr. 155—159. W. Fries, d. Vorbild. d. Lehrer f. d. Lehramt (Baumeisters Handb. d. Erz. u. Unt.) München 1896. — Rein, Am Ende d. Schulreform? S. d. Anhang.

*) Dieses verlangt auch die preuß. Verordn. v. 1891, Lehrpl. u. Lehraufg., S. 70.

**) Hauptwerke: Lotze, Mikrokosmus, 3 Bde. Leipzig 1876—80. — W. Volkmann, R. v. Volkmar Lehrb. d. Psychologie, 3. Aufl. Köthen 1883—85. — Wundt, Grundz. d. physiol. Psychologie, 4. Aufl. Leipzig 1893. — Essays, Leipzig 1885 u. Vorlesungen üb. d. Menschen- u. Tierseele, 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig 1892. — Fr. Schultze, Vergl. Seelenkunde. Leipzig 1892. — Th. Ziehen Leitf. f. d. physiol. Psychol. Jena 1893.

***) Hauptwerke: Ziller, Allg. philos. Ethik, 2. Aufl. Langensalza 1886. — Har. Höffding, Ethik. Leipzig 1888. — Fr. Paulsen, Ethik, 3. Aufl. Berlin 1893. — W. Wundt, Ethik, 2. Aufl. Stuttg. 1892.

†) Weitere Ausführg. giebt mein Handb. 3. Teil: die Schulzucht, wo auch alle Litteratur gesammelt ist.

dingungen für den Unterricht zu schaffen, ohne die er seine Wirkung nicht üben kann; sie ist schon deshalb von grundlegender Bedeutung. Zugleich aber muß sie durch Gewöhnung an bestimmte Forderungen der Schulgemeinschaft und durch Entwöhnung von entgegengesetzten Willensrichtungen die sittliche Gewöhnung überhaupt stärken und die Charakterbildung teils vorbereiten, teils fördern. Sie ist in dieser Richtung mit dem Unterricht aufs engste verbunden, und man darf diesen selbst als das wirksamste Zuchtmittel betrachten. Erleichtert wird sie durch die Unterstützung, die sie in der ganzen Einrichtung und Ordnung der Schule findet, die auf den einzelnen überwältigend wirken und ihm die Überzeugung erwecken, daß sie nicht ungestraft verletzt werden können. Die Erziehung muß darauf ausgehen, dem Fühlen und Wollen durch klare Bestimmung des Wertes die nötige Energie zu verschaffen. Zu diesem Ergebnisse tragen aber Familie, Kirche, Staat und Gesellschaft, teils sogar intensiver, bei, und nur wenn sie alle zusammenwirken, wird die nötige Befestigung durch Einheit und Übereinstimmung herbeigeführt werden. Die Ausbildung der sittlichen Begriffe und Grundsätze zur Klarheit durch direkte Einwirkung von Lob und Tadel, Vorschrift und Belehrung muß eine Hauptaufgabe aller Erziehung bilden; denn nur dadurch bildet sich die allmähliche Verdichtung zur sittlichen Maxime, deren Wert für das sittliche Handeln und den sittlichen Charakter am größten ist. Und da diese Seite des Menschen höher steht als das Wissen, wenn dieses auch für ihre Entwickelung nicht zu entbehren ist, so ist diese Aufgabe die höchste und letzte, welche die Schule zu lösen hat.

Die Pflichten, an deren Erfüllung die Schule durch ihren Unterricht und durch ihre Ordnungen gewöhnen soll, kann man scheiden in Pflichten gegen Gott und Pflichten gegen die Menschen. Letztere befassen die individuellen, sozialen und humanen Tugenden.

Daß die christliche Schule auch die Schüler zur Erfüllung der durch das Christentum vorgeschriebenen religiösen Pflichten erziehen soll, ist eine selbstverständliche Forderung. In der konfessionellen Schule ist die Erziehung des Schülers zur Gottesfurcht und zur Scheu vor dem Heiligen in Verbindung mit dem Hause verhältnismäßig einfach und leicht. Ganz anders in der konfessionslosen Schule; hier muß sich die religiöse Erziehung, soweit sie von allen Lehrern und in allem Unterrichte vorgenommen wird, auf die Erziehung zur Gottesfurcht beschränken, welche allerdings nach der heil. Schrift der Weisheit Anfang ist. Die konfessionell-religiöse Erziehung fällt in diesem Falle dem konfessionellen Religionsunterrichte und dem Elternhause zu.

Unter den sittlichen Pflichten erfordern die individuellen Tugenden der Selbstachtung, Selbstüberwindung und Pflichttreue besondere Pflege; sie treten in der Schule speziell auf zwei Gebieten in ausgedehnter Weise hervor, in den Formen des Fleißes und des Gehorsams. Die Erziehung zum Fleiße*) soll als letztes Ziel die Selbstthätigkeit des Schülers anstreben. Der Lehrer muß darüber klar sein, daß es sich hier überall erst um eine Übung und Gewöhnung handelt, und daß der Neigung des Schülers, seine Selbstthätigkeit nicht eintreten zu lassen, Hindernisse erwachsen müssen. Ohne stete Kontrolle ist dies nicht zu erreichen; deshalb gelte als Norm, daß der Fleiß für keine Schul- oder Hausarbeit in Anspruch genommen werde, wo solche nicht eintritt. Das wesentlichste Förderungsmittel ist das Interesse; darum suche der Lehrer es überall zu wecken, so wird ihm in der Regel der Fleiß der Schüler nicht fehlen. Ist der Mangel des Fleißes nur Willensschwäche, so muß durch konsequente Erzwingung der unterlassenen Leistung dem Willen anerzogen werden, was ihm fehlt, Gedächtnis und Übung. Ohne Gehorsam ist keine Disziplin, und ohne diese kein Unterricht möglich. Auf der frühesten Stufe lernt das Kind den Gehorsam als eine unwiderstehliche Notwendigkeit und die Autorität dessen, der den Befehl giebt, als eine Macht betrachten, gegen die es nicht ankämpfen kann; der heranwachsende Schüler muß dagegen zu der Einsicht gelangen, daß er dem Sittengesetze, nicht äußerem Zwange gehorchen und sich selbst bestimmen müsse. Die gewöhnlichen Fehler, welche seitens der Lehrer in diesem Erziehungsgebiete begangen werden, liegen in zu vielem Befehlen und in dem Mangel der sachlichen Berechtigung, in der unrichtigen, meist zu wortreichen und unpräzisen Form der Befehle, in mangelhafter Kenntnis der Leistungsfähigkeit der Schüler, in dem Mangel an Konsequenz, aber auch nicht selten in dem Fehlen der Zuversicht zu sich selbst und der Liebe zu den Schülern.

*) Deinhardt in Schmids Encykl. 2², 454.

Ein sehr gefährliches Gebiet, auf dem der Mangel an Selbstbeherrschung, Selbstüberwindung und Selbstachtung besonders nachteilig wird, ist das geschlechtliche.*) Die Onanie ist in unseren höheren Schulen verbreiteter, als man meist annehmen will. Aber hier hilft nicht die Selbsttäuschung, sondern nur klare Erkenntnis und infolge deren geschärfte Aufmerksamkeit und dadurch allmählich zu erreichende Kenntnis des heranwachsenden jungen Menschen. Denn man darf nicht übersehen, daß für die Jahre gegen die Pubertät hin die Onanie alle anderen Schädlichkeiten rücksichtlich der Förderung von Geisteskrankheiten an intensiver Wirkung überragt. Was die Schule thun kann, ist wesentlich vorbeugender Art; wo Schüler zusammen sind, muß eine wirksame Aufsicht vorhanden, während des Unterrichts müssen alle Hände auf dem Tische, alle Beine ruhig, alle Augen auf den Lehrer gerichtet sein. Wird das Übel als vorhanden festgestellt, dann ist meist nur von dem Zusammenwirken der Schule, des Hauses und oft des Arztes eine Heilung und Beseitigung zu erwarten. Anstifter und Verbreiter sind am besten in strenge Einzelüberwachung und Einzelerziehung zu bringen.

Für die Erziehung zur Ordnungsliebe kann die Schule nur mit Erfolg wirken, wenn in ihrem Leben die strengste Ordnung herrscht, und wenn die Schüler an den Lehrern Vorbilder haben. Das Ehrgefühl**) wird teilweise durch den Verkehr der Schüler unter sich gefördert; doch wird die Schule auch hier manches thun können, wenn die Lehrer nicht bloß alle Handlungen, die dem Sittengesetze und dem Ehrgefühle der gebildeten Stände widersprechen oder Anstand und gute Sitte verletzen, verhüten, sondern auch die Einsicht erwecken, warum dies geschehen müsse, und wenn sie selbst stets in Wort und That Ehrenfestigkeit beweisen, vor allem aber, wenn sie es verstehen, in dem Schüler Selbstachtung durch gutes und nötigenfalls auch durch böses Wort zu erwecken. Hat der Schüler das Bewußtsein, daß die Ehre nur durch sittliche Mittel und für sittliche Zwecke erstrebt werden dürfe, dann wird er auch am wirksamsten vor dem falschen Ehrgeize behütet, der allerdings durch manche Einrichtungen, wie Zertieren, Veröffentlichung der Rangordnung*) in den Jahresberichten, öffentliche Belobungen und Preisverteilungen geradezu gezüchtet wird. Daß dabei die Bescheidenheit nur zu oft notleidet, bedarf keiner weiteren Darlegung.

Unter den sozialen Pflichten steht obenan die Nächstenliebe, die sich besonders in Form der Nachsicht bei menschlichem Fehlen und in thätiger Hilfe bei Notlagen kundgiebt. Dazu dienen im Schülerverkehr Abstellung aller Gehässigkeit verratenden Anklagen, Klatschereien und Mitteilungen durch Hinweis auf die sich hierin kundgebende Lieblosigkeit, Bestrafung jeder Lieblosigkeit im täglichen Schülerverkehr, positive Pflege namentlich durch die Lektüre, Unterstützung der geistig und leiblich Schwachen durch die Stärkeren und das Beispiel des Lehrers, der selbst die warme Liebe den Schülern zu empfinden giebt. Besondere Seiten dieser Nächstenliebe sind die Heimats- und die Vaterlandsliebe;**) am besten werden sie nicht durch vieles Reden darüber gefördert, sondern durch beständiges Ausgehen von und durch ebenso regelmäßige Rückkehr zu der Heimat bei allem Unterrichte; kennt der Schüler die Naturschönheiten seines Heimatlandes, den Reichtum seiner Erzeugnisse, seine Einrichtungen in Gemeinde und Staat, seine Sage, Sitte und Geschichte, fühlt er, daß der Lehrer dafür ein warmes Herz hat, so wird auch er das richtige Verhältnis gewinnen. Daß damit sich auch freie Anerkennung und tieferes Verständnis für das Geistesleben anderer Völker verbinden, ist eine hohe Aufgabe unserer höheren Schulen, die sie hoffentlich auch für die künftigen Geschlechter zu lösen wissen werden. Ohne Gerechtigkeitsgefühl und Versöhnlichkeit kann die Nächstenliebe nicht festwurzeln; ihre Förderung wird sich die Schule deshalb besonders angelegen sein lassen müssen.***) Höflichkeit und Anstand sind für den Verkehr der gebildeten Stände in der Gesellschaft unentbehrlich, da sie zum Verkehr mit allen Menschen befähigen und vor Taktlosigkeit und dem an-

*) K. H. Groß in Schmids Encykl. 2², 1021 — Sev. Ribbing, Die sexuelle Hyg. u. ihre eth. Konsequ. 3 Aufl. Leipzig 1891.

**) Ackermann, D. Ehrgef. im Dienste d. Erzieh. Eisenach 1873. — Meier in Lehrpr. u. Lehrg. 31, 36; 32, 16.

*) Ackermann, D. Rangordn. in d. Schule in Pädag. Fragen, S. 105 ff. Dresden 1884.

**) Meier, Die Erz. z. Vaterlandsl. durch d. Schule. Lehrpr. u. Lehrg. 14, 1. — Thrändorf, Pflege d. Patriotism. in Haus u. Schule. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 24, 61.

***) Ackermann, Päd. Frag. 2. Reihe, S. 44. Dresden, 1886. — Grube in Schmids Encykl. 6², 870.

stößigen Eindrucke schlechter Manieren bewahren; auch hier wird das Beispiel der Lehrer selbst sehr wertvoll sein, daneben die Geschicklichkeit, mit der sie die Schüler unter einander an gute Formen zu gewöhnen verstehen.

Eines der wertvollsten Güter für die menschliche Gesellschaft ist die Wahrhaftigkeit. Freilich kann die Schule gerade hier nicht mit Aussicht auf großen Erfolg wirken, da ihr die Einflüsse der Gesellschaft, nicht selten des Elternhauses hindernd im Wege stehen. Es wird sich hier häufig um eine Entwöhnung handeln müssen. Doch darf man hier nicht die bewußte Lüge und die aufgeregte und lebhafte Phantasie verwechseln. Ebenso muß man die Motive sorgfältig auseinander halten; Furcht vor Strafe, falsches Ehrgefühl, das einen Mitschüler nicht verraten zu dürfen glaubt, wollen anders beurteilt und gewertet sein, als Renommiersucht, Leichtsinn, Bosheit. Angst und Übereilung, erstmaliges Lügen, sofortiges Geständnis, mangelndes Bewußtsein der Tragweite müssen strafmildernd erscheinen, während Gewohnheitslüge, planvolle Überlegung und der Grad des verletzten Pietätsverhältnisses erschwerend wirken. Viele Fehler werden durch die Lehrer selbst gemacht, welche den Schülern bei jeder Gelegenheit ihr Mißtrauen zu erkennen geben oder von den Schülern unmögliche Leistungen auf intellektuellem und sittlichem Gebiete fordern; religiöse Heuchelei namentlich übt die verderblichsten Nachwirkungen. Endlich aber erweisen sich auch Schulüberlieferungen als wirksam, die das Lügen bei bestimmten Veranlassungen z. B. bei Untersuchungen für erlaubt, ja geboten ansehen. Der Geschichts-, Sprach- und Religionsunterricht werden jede Gelegenheit benützen müssen, um richtige Vorstellungen bei den Schülern herzustellen.*) Aber selbst die höchsten humanen Tugenden der Demut und der Selbsthingabe für eine Idee kann die Schule vorbereiten, indem sie insbesondere auf der obersten Stufe die an konkreten Beispielen gewonnenen Einzelvorstellungen zu Bildern vereinigt; freilich kann es sich der Natur der Sache nach nur um Erfüllung der jugendlichen Seelen mit Idealen handeln. Aber je klarer diese in ihren einzelnen Zügen und je mehr diese letzteren selbst fixiert sind, um so eher wird ihnen die Wirkung im gegebenen Augenblicke gesichert sein.

Wenn so die Bildung des Willens durch Beispiel und durch Hervorrufung und Befestigung richtiger Vorstellungen gefördert werden muß, so lassen sich doch nicht gänzlich Maßregeln und Gewöhnungen entbehren, die den Zweck verfolgen, durch Anknüpfung von Unlustempfindungen an bestimmte Handlungen den Schüler in der Stärkung des noch schwachen Willens zu unterstützen und den verkehrten zurechtzusetzen. Man bezeichnet die Zuchtmittel, die auf dieses Ziel gerichtet sind, gewöhnlich als Strafen.*) Die Schulstrafen sind ethisch aufzufassen als Handlungen des Gesamtwillens der Erziehungsgemeinschaft, der sich in dem strafenden Lehrer verkörpert, gegen die Auflehnung des Einzelwillens, den der fehlende Schüler darstellt. Sie besitzen damit auch die Bedeutung von Zuchtmitteln, wodurch die Überordnung des strafenden Willens über den bestraften angedeutet wird. Darum haben sie in erster Linie die Bestimmung, dem sich auflehnenden Schüler ein Übel zuzufügen, durch das ihm sein Unrecht fühlbar wird, und dem schwachen Willen Festigung, dem verkehrten die Richte zu geben, kurz eine dauernde Änderung des fehlenden Willens hervorzurufen, durch die ähnliches Unrecht in Zukunft vermieden werde. Erst in zweiter Linie kann die Aufgabe stehen, die Verletzung der Rechtsordnung der Schule zu sühnen. Daraus ergiebt sich auch, daß die Anwendung von Strafen nur eine Ausnahme bilden darf, da der Wille des jungen Menschen schließlich nicht durch die Furcht, sondern durch das Sittengesetz bestimmt werden soll. Die Strafen müssen dem Vergehen quantitativ und qualitativ, aber auch der Individualität des Thäters entsprechen; dem Faulen muß also Arbeit und damit Anspannung des Willens, dem Mangel an Selbstbeschränkung Beschränkung, dem Plauderhaften beschämende Absonderung, dem Hochmütigen zur Selbsteinkehr veranlassende Demütigung, dem Schädiger Schadenersatzleistung, dem Lügner Entziehung des Vertrauens und andere empfindliche Folgen seiner

*) Dir.-Konf. Rheinl. 1, 81. — J. Ritter, Die Lüge nach ihr. Wes. u. ihrer pädag. Bedeutung, Leer 1863. — Scholz, Die Charakterfehl. d. Kind. S. 39. 155 f. — Dranke im Pädagogium 5, 606.

*) Dir.-Konf. Hannov. 5 (1888), 1. — Ackermann, Päd. Frag. 2. Reihe, S. 90. — Fauth, Die wichtigst. Schulstrafen, Düsseldorf 1878. — Eiselen, Zucht od. Strafe, Leipzig 1858, in Neu. Jahrb. f. Pädag. 96, 305; 100, 195 u. Progr. d. Mustersch., Frankfurt a. M. 1871. — Strebel in Schmids Encykl. 8^2, 84.

Lüge, der Auflehnung gegen die Ordnung empfindliche Zurückweisung in diese Ordnung zu teil werden. So wird der Hinweis gegeben, worin die Verfehlung besteht, und wie sie zu heilen ist; denn der Schüler empfindet und erkennt die Strafen als die unmittelbare Folgen seines Thuns. Dadurch soll aber die Belehrung nicht entbehrlich werden, deren Aufgabe es ist, dem Schüler die richtige Einsicht durch Darlegung des sittlichen Grundes zu verschaffen und womöglich das Vergehen zu verhüten. Die Strafen sind Ehrenstrafen, wenn sie an das Ehrgefühl des Schülers appellieren (Innehalten beim Unterrichte, wenn ein Schüler stört, Fixierung des Fehlenden, Wink, Schütteln des Kopfes, milde oder strenge Rüge mit oder ohne Eintrag in das Klassetagebuch, Absonderung im Lehrzimmer, Entfernung aus dem Unterrichte) oder Freiheitsstrafen (Arrest, Karzerstrafen) oder körperliche Züchtigung (nur bei Widersetzlichkeit, frechem Trotz, Roheit, Bosheit, hartnäckigem Lügen zulässig und nur mit dünnem Rohrstöckchen ausführbar unter event. gerichtlicher Verantwortung des Lehrers im Falle der Körperverletzung.*) endlich Ausschluß aus der Schulgemeinschaft. Alle diese Strafen nützen sich bei öfterer Anwendung an demselben Individuum deswegen regelmäßig ab, weil dasselbe darauf vorbereitet ist, und die gemütliche Erschütterung, welche die erste Strafanwendung meist im Gefolge hat, bei der Wiederholung sich nicht mehr einstellt. Besonders wertlos ist der Arrest, der geradezu nachteilig wirkt, wenn die noch vielfach als erzieherisches Mittel empfohlene Einrichtung gemeinsamer Nachsitzestunden besteht.**)

13. Schule und Haus. Wenn die Schulerziehung nicht wirkungslos bleiben soll, so muß sie die Mitwirkung des Elternhauses***) erhalten. Leider ist dies vielfach nicht der Fall, und die Schuld trifft gleichmäßig die Schule und die Eltern. Erstere greift nur zu oft in die Verhältnisse des Hauses ein, wo sie doch nichts ausrichtet, aber den Schein erweckt, daß sie auch für den Mißerfolg die Verantwortung übernehmen werde. Dies geschieht z. B. durch Anordnung bestimmter Stunden am Tage für die Arbeit und für die Erholung, durch Verbote von Privatunterricht aller Art u. ä.; in allen diesen Fällen kann die Schule Ratschläge erteilen, aber nie den Anspruch erheben, die Hausordnung bis ins einzelne festzustellen und zu nivellieren. Ähnlich ist es mit den Verboten des Rauchens und des Wirtshausbesuches; die Schule kann und muß ersteres aus gesundheitlichen und das letztere zum Teil aus sittlichen Gründen widerraten, aber ein Verbot erlassen kann sie nicht, außer soweit es mit allgemein polizeilichen Verordnungen übereinstimmt, weil ihr die Mittel zur Durchführung fehlen, und so nur die Unwahrheit gefördert wird. Auch betreffs des Pensionswesens auswärtiger Schüler müßte den Eltern das Gefühl der eigenen Verantwortung geschärft werden. Die meist geforderte Zustimmung des Direktors zur Wahl einer Pension ist in mittleren und großen Städten lediglich Form ohne Inhalt, die nur dazu beiträgt, einen Teil der Verantwortung auf die Schule abzuwälzen. Hier muß dringend Wandel geschaffen werden. Denn wenn bei der Jugenderziehung bei allgemeiner Kenntnis unwahre Verhältnisse erhalten und täglich neu geschaffen werden, wie soll da die Gewöhnung an Wahrhaftigkeit gedeihen? Es steht heute durch zahlreiche, unangreifbare Erfahrungen fest, daß die Schule Verpflichtungen übernahm, die sie nicht erfüllen kann, und deren Wahrnehmung lediglich Sache der Eltern ist. Da infolgedessen das Bewußtsein der Verantwortlichkeit bei letzteren immer mehr schwindet, so muß ein Weg verlassen werden, der mehr in gutem Glauben als in klarer Beurteilung der Sachlage eingeschlagen worden ist. Statt des Bisherigen müßte eine Beteiligung der Eltern an den höheren Lehranstalten in Formen gefunden werden, die geeignet wären, auf der einen Seite die Selbständigkeit der Lehrthätigkeit und des Schullebens zu wahren, auf der anderen der Schulleitung in zuverlässiger Form Ansichten und Wünsche der Eltern zu vermitteln. Sie ließe sich am zweckmäßigsten in Form eines Beirats aus Elternkreisen herstellen, dessen Kompetenz alle nicht rein technischen Fragen des Schullebens zuzuweisen wären.*) Als weitere

*) H. Ortloff, Die Überschreit. d. Züchtigungsrechtes, Neuwied 1891.

**) Aus Schulbesichtigungsber. Lehrprob. u. Lehrgänge 25, 52 ff.

***) Herbart, Erz. unt. öffentl. Mitwirk. Werke 11, 367. — Hirzel, Schmids Encykl. 8², 1. — Dir.-Konf. Preußen 5, 68; Schlesw.-Holst. 1; Schles. 7. — Rümelin, Häusl. u. öffentl. Erz. Dessau, 1881. — Radtke in Rein, Päd. Stud. H. 16. — Die ziemlich umfangreiche Litt. in m. Handb. S. 213 ff.

*) Verhandl. d. z. Berat. üb. Frag. aus d. Gebiete d. Mittelschulen im Großh. Baden, Juni 1883 einberuf. Vers. Karlsruhe, 1883, S. 29.

förderliche Maßregeln empfehlen sich die Zulassung der Eltern zu dem Unterrichte an von dem Direktor zu bestimmenden Tagen, regelmäßige Zusammenkünfte der Lehrer einer Schule und der Eltern, welche Kinder in diese schicken, zu Besprechungen über Erziehungsfragen, Veranstaltungen von typischen Unterrichtsstunden statt der öffentlichen Prüfungen, um den Eltern Einblick in die Unterrichtsweise zu ermöglichen, Schulfeiern, Ersetzung der Zeugnisse, die in ihrer jetzigen Gestalt wertlos sind, durch Mitteilungen an die Eltern und damit verbundene Einladungen zu gemeinsamen Besprechungen, sobald sich bei einem Schüler eine erhebliche Änderung in Leistungen, Kenntnissen, Willensrichtung und -gewöhnung zeigt. In diesem Falle tritt die Abhilfe rechtzeitig ein, während das Zeugnis das Vorhandensein einer verkehrten Entwickelung meist erst konstatiert, wenn es zu spät ist.*)

14. Allgemeine Aufgaben des Unterrichts. Die Aufgabe des Unterrichts ist zunächst die Entwickelung und Ausbildung der Geisteskräfte und die Bildung der Vorstellungen, aus denen der Gedankenkreis erwächst. Allein der Unterricht soll nicht etwa ein gewisses Material des Wissens und Könnens aufspeichern, sondern er soll die über die Schulzeit hinausreichende Selbstthätigkeit aufrufen, durch die allein Wissen und Können zum geistigen Leben werden. Vorstellungen, Gefühle und Willen stehen aber im engsten Zusammenhange; darum kann der Unterricht nie die ersteren hervorrufen, ohne die beiden anderen in Thätigkeit zu setzen. Daß dies in vollkommener Weise geschehe, bezw. daß die Ausbildung der gesamten geistigen und sittlichen Persönlichkeit richtig angebahnt und vorbereitet werde, darin liegt die Einheit der Erziehung und des Unterrichts und die schließliche Aufgabe unserer Schulen beschlossen. Infolge der Massenerziehung läßt sich aber diese Aufgabe nur teilweise lösen, und der Unterricht wiegt in den höheren Schulen bedeutend über. Das Berechtigungs- und Prüfungswesen trug und trägt noch immer in verderblicher Weise zu diesem Ergebnisse bei; denn bei den zahlreichen Prüfungen spielen gedächtnismäßig erworbene und zu prüfende Notizen, aber nicht zum Können gewordene Kenntnis und Erkenntnis, die entscheidende Rolle.

Die Entwickelung des Bewußtseins und seiner verschiedenen Formen erfolgt nur allmählich, hauptsächlich auf dem Wege der Bereicherung durch Vorstellungen, die in mannigfacher Weise verbunden, und deren Verbindungen durch Wiederholung und Übung immer geläufiger werden. Ihr ungehinderter Verlauf, ihre sichere und richtige Verknüpfung, ihre rasche Reproduktion und die treffende Auswahl aus ihnen hängen zum großen Teil von der Anlage ab, können aber durch richtige und zweckmäßige Übung entsprechend gefördert werden. Eine allgemeine Gedächtnis-, Verstandes-, Phantasie- 2c. Bildung giebt es nicht, sondern jede sog. formale Bildung ist an die Wirkung des einzelnen Lehrstoffes gebunden; so übt die Grammatik die Urteilskraft zunächst nur für sprachliche, die Mathematik nur für mathematische, die Malerei die Phantasie nur für Farben-, die Musik nur für Tonverhältnisse 2c.

Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete, für die eine ausreichende Übung erworben werden soll, werden durch das Bedürfnis der jedesmaligen Zeit festgestellt und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden. Sie werden ohne Unterricht durch Erfahrung und Umgang vorgebildet und auch später auf diesem Wege neben dem Unterrichte erweitert. Für unsere Zeit sind erforderlich alte und neuere Sprachen, jene, weil sie durch das Bedürfnis einer historischen Erfassung der verschiedenen Lebensgebiete und durch die ausgeprägt sinnliche und logische Erscheinungsform dem Jugendunterrichte empfohlen werden, diese, weil sie durch Denkweise und litterarische Erzeugnisse die Ergänzung der modernen, ausschließlich nationalen Denkart bilden und dem praktischen Bedürfnisse des Völkerverkehrs dienen. Auf die nationale Denk-, Vorstellungs- und Ausdrucksweise sowie auf den Schatz der aus dem Volksbewußtsein geborenen Schriftwerke richtet sich der muttersprachliche Unterricht; wie die angeborene und anerzogene, auch durch lange geschichtliche Entwickelung gestärkte Vorstellungsweise nur in der Muttersprache zur vollen Entfaltung gelangt, muß diese auch mit ihrem ganzen Ideengehalte die Grundlage alles Unterrichts bilden. Ausschließlich hat sie diese Bedeutung für die Volksschule, ergänzt wird sie durch die neueren Sprachen in der Real- und Ober-Realschule, während in den Gymnasien und in beschränkterem Maße auch in den Realgymnasien der universelle Ideengehalt der europäischen klassischen Kulturvölker herbeigezogen wird. Aber überall muß dieser fremde Zufluß in den Strom des Nationalen geleitet

*) Die hier entwickelten Ansichten sind begründet in m. Handb. § 17.

und nicht nur formal in die Muttersprache umgeprägt, sondern auch mit deren Vorstellungen erweiternd und vergleichend, berichtigend und bereichernd verschmolzen werden. Wir lernen in der Schule nur deshalb fremde Sprachen, um unsere eigene Sprachkraft zu mehren und so unsere Gesamtbildung zu erhöhen. So bildet der deutsche Sprachunterricht das gemeinsame Band des Sprachunterrichts überhaupt, und in ihm kommt dessen Einheitlichkeit von selbst zum Ausdrucke.

Das Leben der Völker stellt sich, außer in ihrer Sprache, in ihrer Geschichte und in ihren Einrichtungen dar, gleichviel ob sie dem religiösen, staatlichen oder privaten Leben angehören. Will man Sprache und Litteratur eines Volkes verstehen, so ist dies nicht möglich, ohne Kenntnis seiner Geschichte und seiner Einrichtungen; aus diesem Grunde ist das notwendige Korrelat des sprachlichen Unterrichtes der geschichtliche, der sich auf die gleichen Kulturvölker erstrecken muß, wie jener. Seinen besonderen Wert hat aber der Geschichtsunterricht für die Charakterbildung, da die aus dem Umgange erwachsene Teilnahme an den Mitlebenden zum Interesse erweitert wird an dem geistigen Leben der Vorzeit, und die eigenen Lebensanschauungen bereichert und berichtigt werden durch die Kenntnisnahme derjenigen, welche von den größten Geistern früherer Zeiten litterarisch niedergelegt worden sind. Die alte Geschichte eignet sich besonders hierzu wegen ihrer verhältnismäßig einfachen Verhältnisse und, weil sie die Herleitung aus Quellen mannigfach gestattet. Überall ist aber auch hier das letzte Ziel durch das Studium fremder Geschichte die des eigenen Volkes besser und tiefer zu verstehen. Die Eigenart eines Volkes wird zum Teil bedingt durch die natürlichen Verhältnisse, unter denen es lebt; diese lehrt die Geographie kennen, die nach dieser Seite hin dem sprachlich-historischen Unterrichte sich angliedert. Aber sie kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie nicht auch in erster Linie Naturwissenschaft ist. So leitet sie über zu den Naturwissenschaften,*) die durch Anschauung und Induktion besonders für die Sinne erziehlich wirken. Der Unterricht in der Geographie und in der Naturkunde bedarf des mathematischen zu seiner Ergänzung. Aber auch an und für sich ist die Mathematik eine für die Jugenderziehung unentbehrliche Disziplin, da der Mensch des Zählens, Messens, Wägens nicht entraten kann. Durch die streng logische Form ihrer Denkprozesse, bei denen es Ausnahmen, die sich dem Gesetze nicht fügen, nicht geben kann, bietet sie die Gewöhnung an Klarheit und Sicherheit des Schließens in einem Maße, wie keine andere Wissenschaft. Die formale Seite und damit die Anregung der ästhetischen Prozesse fällt bei dem mathematischen Unterrichte dem Zeichnen zu, das ebenfalls für die Jugendbildung unentbehrlich ist, weil es das richtige Sehen und die Darstellung des Gesehenen lehrt. Natur und Geschichte bieten zugleich Gelegenheit zur Entwickelung der religiösen Gefühle; denn in ihnen läßt sich die Wirkung der Gottheit am deutlichsten erkennen. Somit fällt diese Aufgabe dem gesamten Unterrichte zu. Wenn daneben ein besonderer Religionsunterricht für nötig erachtet wird, so wird dies dadurch begründet, daß der übrige Unterricht nicht in der Lage sei, die von den Kirchen und Religionsgesellschaften geforderte Unterweisung in der biblischen und Kirchengeschichte oder auch in dem positiven Lehrinhalte der einzelnen Religionen bezw. Konfessionen ausreichend und zusammenhängend vorzunehmen. Der Gesangunterricht strebt, wie der Zeichenunterricht die Ausbildung des Auges, so die des Ohres an; noch erheblicher ist aber in dem Erziehungsplane seine Bedeutung für Förderung des ästhetischen Vorstellungsverlaufes und für Entwickelung der sittlichen und religiösen Gefühle; die Verknüpfung mit dem übrigen Unterrichte bilden die Lieder, welche am zweckmäßigsten schon vorher in den deutschen und Religionsstunden erläutert und auch außerhalb der Gesangstunden verwendet werden müssen. Das Gegengewicht gegen diese geistige Ausbildung bilden Turn- und Spielstunden; ist ihre Aufgabe auch in erster Linie die körperliche Ausbildung, so würde die Bildungskraft dieses Unterrichtes doch nur einseitig wirken, wenn er sich damit begnügte. Er muß vielmehr die Selbstbeherrschung auf körperlichem Gebiete durch Übung anerziehen, bei der Ausführung der einzelnen Übungen verständige Beurteilung walten lassen und die ästhetische Seite dadurch entwickeln, daß er bei allen Bewegungen Ebenmaß fordert und ihre Ausführung mit Anmut paart.

15. Verbindung der Unterrichtsfächer (Konzentration). Diese Vielheit der Lehrgegenstände findet ihre Einheit in dem zu unterrichten-

*) Willmann, Pädag. Vortr. S. 104. — Zopf in Z. f. d. Gymn.-Wes. 35, 417; 36, 273; 37, 92 und der naturw. Gesamtunterr. Breslau 1887. — Ohlert, d. d. höh. Schule. Hannover 1896.

den Subjekte, dem Schüler. Aber wenn es diesem gelingen soll, diese Vereinigung in sich zu vollziehen, so bedarf es dazu der Kunst des Unterrichtes. Denn gewaltig sind die Schwierigkeiten, welche aus der Menge und Verschiedenheit der fast in jeder Stunde wechselnden Unterrichtsfächer erwachsen, da die in einer Lehrstunde gewonnenen Vorstellungen in der anderen keine Verknüpfung, Erhaltung und Befestigung erlangen, sondern die stündlich ohne gegenseitige Beziehung zuströmenden Vorstellungen sich gegenseitig kreuzen und dadurch verdunkeln. Der Unterricht, der aber mit Staat und Familie zur Ausgestaltung der sittlichen Persönlichkeit beitragen soll, wird diese Aufgabe nur zu lösen vermögen, wenn die einzelnen Objekte sich einheitlich verbinden und dadurch verstärkt geltend machen, daß sie sich gegenseitig durchdringen, heben und stützen, so daß sie teils ohne große Anstrengung und sicher reproduziert werden können, teils durch ihre gegenseitige Verbindung die Kraft erlangen, auf unser inneres Leben einen zum Teil bestimmenden Einfluß zu üben.

a) **Klassenlehrersystem.** Die so notwendige Konzentration*) läßt sich erheblich fördern durch die Gestaltung der Lehrerverhältnisse, wenn es Regel wird, daß der sprachlich-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht in jeder Klasse je in einer Hand liegen. Auf der unteren und mittleren Stufe wird die Durchführbarkeit dieser Forderung allgemein zugestanden; sie ist aber — vielleicht die modernen Sprachen im Gymnasium ausgenommen — auch auf der oberen möglich, wenn man nur den leitenden Grundsatz unseres höheren Schulwesens im Auge behält, daß es sich hier überall nur um die Elemente des Wissens handeln kann. Die Wirkung dieses Klassenlehrersystems kann noch erhöht werden, wenn es möglich wird, — dies hängt von den lehrenden Persönlichkeiten ab — die gleichen Lehrerverhältnisse mehrere Jahre nach einander beizubehalten; unbedingt müßte dies für VI und V, sowie die beiden Ordnungen der III, II und I herbeigeführt werden.**) Aber dieser mehr äußeren Verknüpfung in der Person der Lehrer muß die innere, wichtigere, inhaltliche zu Seite gehen.

b) **Innere Verknüpfung.** Unter den Lehrgegenständen treten zwei Gruppen, sich deutlich scheidend, auseinander, die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche, die wieder je unter sich in einem tieferen und einheitlichen Zusammenhange stehen. In der ersten Gruppe muß die Geschichte die führende Stellung haben. Denn das Geschehene und die Geschichten nehmen des Kindes Interesse am nachhaltigsten in Anspruch; an die Vorstellungen, die ihm sein Umgang geschaffen hat, knüpft der Geschichtsunterricht an, welcher ihm die Schicksale bedeutender Menschen der Sage oder Geschichte vorführt und in seinem weiteren Verlaufe alle Seiten der geistigen Thätigkeit, die verständige und gemütliche Teilnahme an Personen und Handlungen, die richtige Einsicht in der letzteren Zusammenhänge, das sittliche, ästhetische und religiöse Verständnis und Interesse mit wechselndem Nachdrucke zur Beteiligung und dadurch zur Entwickelung bringt. Für die Zwecke des Geschichtsunterrichts ist der sprachliche gar nicht zu entbehren, da er allein einen genauen und zuverlässigen Einblick in die Schriften gestattet, welche das treueste und allseitigste Bild des bestimmten Volkes liefern, das gerade der Teilnahme des Schülers näher gebracht werden soll. Auf der anderen Seite sind die Dienste, welche der Sprachunterricht für die Entwickelung des Urteils liefert, sowie für die Übung und Erfassung des Kausalzusammenhangs zwischen Gedanken und sprachlichem Ausdruck, für die Beziehung des letzteren auf die ästhetischen Absichten des Schriftstellers, für die Bereicherung mit sittlichen Ideen, die das Gemütsleben erregen, fördern und bereichern, groß genug, um seinen Wert für die Schule fraglos zu machen. Davon zu trennen ist die Frage, inwieweit der Sprachunterricht die Fähigkeit der mündlichen und schriftlichen Handhabung herbeizuführen habe; sie muß für die modernen Sprachen anders entschieden werden, als für die alten, bei denen die Festhaltung der unter ganz anderen Voraussetzungen aufgestellten Ziele äußerst verwirrend gewirkt hat. Im allgemeinen muß der Satz gelten, daß der Schüler seine eigenen Gedanken und Empfindungen im wesentlichen heute nur in der Muttersprache aussprechen kann und soll; nur in ihr ist er an ästhetische Behandlung des Sprachstoffs in Schrift und Wort, an Gewandtheit im Aneinanderreihen von Gedanken und Gedankenverbindungen schriftlich und mündlich zu gewöhnen, in ihr soll er dem wechselnden Spiele seines Gemütslebens Ausdruck zu geben vermögen.

*) Außer den S. 31 genannten Schriften Willmann, Didaktik 2, 565. — Ackermann in Päd. Frag. S. 19. Dresden, 1884.

**) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. S. 70.

In der zweiten Gruppe spielt der naturbeschreibende Unterricht eine ähnliche Rolle, wie in der ersten die Geschichte. Auch hier knüpft der Unterricht an die einfachen Thatsachen der Erfahrung an, die das Kind ohne bewußte Absicht kennen lernte; daran reiht sich die Gewöhnung an richtiges Sehen, Wahrnehmen und Beobachten, an Nachdenken über den Zusammenhang des Beobachteten, an Zusammenfassen des Bleibenden und Wesentlichen und Abstrahieren von dem Äußerlichen und Zufälligen. Auch hier müssen alle Stufen des geistigen Lebens teils gleichzeitig, teils nacheinander in Anspruch genommen und gebildet werden. Noch mehr als bei dem sprachlich-historischen Unterrichte ist Beschränkung auf das Elementare nötig, da nur eine Vor-, nicht eine Ausbildung, mehr Schulung des Geistes als Sammlung von Notizen zu erstreben ist. Durchgehends wird der Fehler gemacht, den Geist zu sehr mit Einzelheiten zu belasten, wobei der Zusammenhang des Einzelnen mit den großen Erscheinungen der Natur in den Hintergrund tritt und namentlich die Anwendung der Mathematik auf physikalische Probleme nicht gebührend berücksichtigt wird. Es fehlt zur Zeit an einer zusammenfassenden Behandlung in einer Art von kosmischer Physik, wobei in großen Zügen die Hauptthatsachen der Astronomie, der physischen Geographie, der Geologie, Meteorologie, Wasser, Luft, Verbrennungserscheinungen und mit letzteren auch die wesentlichsten chemischen Thatsachen und Begriffe in einen inneren und deshalb bleibenden Zusammenhang gebracht würden.*) Innerhalb der Mathematik wird noch manches Unnötige mit unnötiger Kraftverschwendung betrieben; das gilt namentlich von manchen Übungen. Mathematik und Naturwissenschaften ergänzen sich, sie können aber durchaus nicht sich ersetzen. Für den Schüler könnte insbesondere in der Gestaltung der Aufgaben auf dem ersteren Gebiete ein innigerer Zusammenhang mit dem letzteren hergestellt werden, als er zur Zeit besteht.**)

Aber auch zwischen den beiden großen Unterrichtsgebieten lassen sich Beziehungen mancherlei Art herstellen. Am wenigsten bedarf die Verknüpfung von Geschichte und Natur durch die religiöse Weltanschauung besonderer Veranstaltungen, da es regelmäßig ausreicht, die aus dem Umgange erwachsenen Anschauungen durch gelegentliche Hinweise zu befestigen. Viel ausgiebiger und wichtiger ist der Nachweis, wie der Mensch im Laufe der Geschichte die Naturprodukte verwertet und die Kräfte der Natur seinen Zwecken dienstbar macht.*) Besonders in der neueren Geschichte wird gerade diese Betrachtungsweise förderlich sein, wo Erfindungen und Unterwerfung der Naturkräfte zu großartigen Umgestaltungen aller Lebensgebiete beitragen. In dieser Verbindung wird weiter der geographische Unterricht besonders fruchtbar werden, indem er den engen Zusammenhang zwischen den Naturverhältnissen und der geschichtlichen Entwickelung nachweist. Und wenn in der Geschichte der Weg aufgewiesen wird und die Mittel, auf dem und durch die die Menschheit zur heutigen Kultur gelangt ist, werden nicht weniger die typischen Entwickelungsformen nach der natürlichen Seite zu beachten sein. Der Schüler kann und wird durch die Einsicht, wie der Mensch in Befriedigung seiner materiellen Bedürfnisse die ihm gegenüberstehende Natur mit ihrer Fülle von Kräften und Gaben sich unterwirft, aber dabei selbst mehr und mehr den Zwecken der Sittlichkeit und Intelligenz dienstbar wird, den Wert der Arbeit schätzen lernen und einen Ausblick erhalten, daß auch er berufen ist, an weiterer Vervollkommnung mitzuarbeiten.

Damit ist auch die Berücksichtigung des kulturhistorischen Gesichtspunktes als notwendig erwiesen.**) Dieser Forderung wird dadurch entsprochen, daß die Einheitlichkeit der Bildung für den Schüler auf die großen typischen Kulturstufen gegründet wird, welche die eigene Nation und weiterhin die Menschheit durchmessen hat, und die der Schüler in raschem Zuge nacherlebend durchmessen soll. Da aber für die Entwickelungsgeschichte der Kulturmenschheit die drei Hauptfaktoren der griechisch-römischen Kultur, des Christentums und der neueren Litteratur und Naturwissenschaft von entscheidender Bedeutung geworden sind, so müssen wir den heranwachsenden Knaben und Jüngling auch durch diese drei Hauptstufen hindurchführen. Die centrale Stellung bei diesem Lern-

*) Loth. Meyer, Die Zukunft d. deutsch. Hochschulen. S. 39. Breslau, 1873. — Aug. Kekulé, Die Prinz. d. h. Unterr. S. 26. Bonn, 1878. — Dubois-Reymond, Kulturg. u. Naturw. Deutsche Rundschau 13, 245 ff. — A. W. Hofmann, Berl. Rektoratsrede 1880.

**) Gallenkamp in Z. f. d. Gymn.-Wes. 31, 1.

*) O. Frick, Das Wesen d. Naturgefühls u. s. Pflege im Unterricht. Bd. 29, 1.

**) O. Frick in Lehrpr. u. Lehrg. 16, 62.

prozesse gebührt in dem Gedankenkreise, in der Gefühls- und Gemütswelt, in dem Willensleben der heimatlichen und vaterländischen Welt, die überall mit der religiösen in Verbindung zu setzen ist. Die schließliche Frucht eines tüchtigen einheitlichen Unterrichts muß ein lebendiges Stammes-, Volks- und Vaterlandsbewußtsein, eine ernste vaterländische und religiöse Gesinnung sein.*)

Die wesentlichste Aufgabe der Lehrerkollegien wird die sein müssen, einheitliche, leitende Gesichtspunkte innerhalb der kleinsten wie der größten Stoffeinheiten, sowie zur Verknüpfung und Verwendung der aus dem Unterrichte erwachsenden Ideenkreise herzustellen. Dabei werden die reichen Mittel in Erwägung zu ziehen und festzustellen sein, welche die verschiedenen historischen Disziplinen teils in sich, teils unter sich für Herstellung von Centren bieten, um die sich der Unterricht kürzere oder längere Zeit nach bestimmtem Plan bewegt, und auf die die Einzelbegriffe bezogen werden, um schließlich zu umfassenden, klaren, scharfen und bleibenden Begriffsreihen erhoben zu werden.**) Diese Verbindungen bieten sich in größter Zahl, und der Persönlichkeit der Lehrer bleibt hier größte Wahlfreiheit. Bestimmend wird nur stets der Gesichtspunkt sein müssen, welche Verbindungen die intellektuelle und sittliche Bildung des Schülers am meisten fördern. Zugleich müssen sie sich ungesucht bieten; alle Künstelei und alles Hineintragen von Berührungspunkten ist abzuweisen. Nur bei Durchführung dieser Verknüpfung erhält der Ordinarius wirklich die Centralstellung im Klassenunterrichte, welche ihm die Theorie zuweist, und die allein den Anschluß der Schüler an seine Person ermöglicht. Der Grundsatz der Konzentration verlangt durchaus nicht, daß alle Lehrfächer einem einzigen dauernd untergeordnet werden, sondern nur möglichst vielseitige Verknüpfung der Lehrstoffe, wobei es sich ganz von selbst ergiebt, daß einzelne Stoffgruppen kürzere oder längere Zeit die Leitung erhalten. So müßte z. B. im Gymnasium das Griechische in I überwiegen, wie in den übrigen höheren Schulen das Deutsche und die Geschichte; dort schlägt die griechische Lektüre die Brücke zwischen dem altsprachlichen einer- und dem deutschen, Geschichts- und Religionsunterrichte andererseits, während hier die Ergebnisse des übrigen Unterrichtes sich in dem breiten Bette des Deutschen und des Geschichtsunterrichtes sammeln.*)

Die Stoffauswahl hat nur das zu berücksichtigen, was fruchtbar werden kann für die Bildung des Natursinnes, des geschichtlichen und des religiösen Interesses und damit des sittlichen Charakters, während alles zusammenhangslose Wissen und alles, was auf äußere Abrichtung hinausläuft, sowie das, was lediglich einer bestimmten Fachbildung dient, ausgeschieden werden muß. Die nach dieser Ausscheidung verbleibenden Stoffe müssen nicht nur sorgfältig gesichtet, sondern auch auf alle Weise in innere Beziehung gesetzt, verknüpft und konzentriert werden in der Seele des Schülers.**) Die notwendige Voraussetzung des Gelingens ist der Anschluß an die eigene Erfahrung des Schülers. Nur wenn das Individuum sich heimisch fühlt im Besitze des geistig beherrschten Stoffes, kann jene freie Selbstthätigkeit und innere Regsamkeit des Geistes bestehen, welche auch über die Unterrichtszeit hinaus dauert, und die Herbart als Interesse bezeichnet hat, das ihm mit Recht als Ziel und Zweck alles Unterrichtes gilt. Denn der innere Gewinn dieser Selbstthätigkeit ist die Erhöhung des Gefühls der eigenen Kraft, mit dem Bildung und Kraft des Willens und schließlich auch des Charakters sich verbinden. Da sich diese Selbstthätigkeit über den ganzen Inhalt des Geistes erstrecken muß, so kann man sie mit der Herbartschen Schule als vielseitig bezeichnen. Und wenn auch die von ihr herausgehobenen Interessenrichtungen (die empi-

---

*) O. Frick in Lehrpr. u. Lehrg. 4, 1: 16, 62; 29, 14. — Vaihinger, Naturforsch. u. Schule, S. 3 ff. Köln u. Leipzig, 1889.

**) Willmann, Päd. Vortr. S. 100 — Frick in Lehrpr. u. Lehrg. 12, 1—35.

*) Ansätze zur Lösung dieser Aufgabe sind gemacht: H. Schiller. Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymn.-Unterr. Halle, 1890. — J. Loos, Der österr. Gymn.-Lehrplan im Lichte der Konzentr. Wien, 1892. — Ackermann in Päd. Frag. S. 19 ff. Dresden, 1889. — L. Hüter, Die Konz. d. sprachl.-histor. u. geogr. Unterr. in U III Pr. Gießen, 1889. — Progr. d. Gymn. in Jena f. V, 1889. — G. Ihm, Die Konzentrationsidee u. ihre Bedeutung f. O III Pr. Bensheim, 1889. — Huther im Z. f. d. Gymn.-Wes. 45, 529. — Schmitt, Die Konz. f. V Pr. Gießen, 1893. — Ahlheim, desgl. f. O II Pr. Bensheim, 1893.

**) Ansätze zu einem rationellen Lehrplane fehlen noch so gut wie ganz. O. Frick, Aphorismen z. Theorie eines Lehrplans, Lehrpr. u. Lehrg. 5,1 u. 12, 16. — Altenburg eb. 10, 1. — Karman Beisp. eines ration. Lehrpl. f. Gymn. In Frick u. Meier Pädag. Abhand. III. Halle 1890 — Aus Schulbesichtigungsberichten, Lehrpr. und Lehrg. 28, 89; 30, 1.

rische = Wißbegierde, die spekulative = Denken, die ästhetische = Geschmack, die sympathetische = Mitgefühl, die soziale = Gemeinsinn und die religiöse) nicht alle Seiten der geistigen Thätigkeit erschöpfen, so wird man doch für die Erziehung wesentliche Richtungen darunter nicht auch vermissen.*)

16. Allgemeine Mittel des Unterrichts. Das gleichmäßige und bewußte Verfahren zur Erreichung der Unterrichtszwecke heißt Methode. Sie wird bestimmt durch die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Gesetze des jugendlichen Seelenlebens und hat die Aufgabe, den natürlichen Gang der Erkenntnisprozesse zu unterstützen.

a) Bildung des Denkens. Alle wahre Intelligenz, d. h. Kenntnisse, die Erkenntnis geworden sind, und Wissen, das zugleich Können ist, entsteht aus der vereinten Wirkung von 3 Lernthätigkeiten: Anschauen, Denken und Anwenden oder Üben. Aller Unterricht muß mit der Anschauung beginnen, d. h. jeder neue Unterrichtsgegenstand muß in den Gesichtskreis des Schülers gebracht, und dessen Aufmerksamkeit dafür erweckt werden. Dies geschieht, wenn der Schüler durch Bezeichnung des Zieles der Behandlung veranlaßt wird, den in seinem Bewußtsein vorhandenen Vorstellungs- und Gefühlsapparat und seinen Willen für die Apperzeption des Neuen einzustellen und bereitzuhalten. Alsdann muß der Lehrer feststellen, welche Vorstellungen für seine Anknüpfung bei den Schülern vorhanden sind; je lebendiger diese sind, und je klarer und anschaulicher seine Heranbringung des Neuen ist, desto kräftiger erfolgt die Apperzeption, und desto größer ist die Aufmerksamkeit. Dabei wird das im Gedankenkreise Vorhandene, was für das Neue fruchtbar werden kann, herausgelöst, berichtigt, völlig klar gestellt und zugleich immanent wiederholt (zergliederndes, herauslösendes, erläuterndes Unterrichtsverfahren). Die Anschauung kann eine äußere sein, wenn ihre Wahrnehmung zunächst mittelst der Sinne erfolgt, oder eine innere, wenn der Lehrer mittelst der Sprache und mit Hilfe des Gedächtnisses und der Phantasie vorhandene, aus der Erfahrung stammende Vorstellungen in dem Bewußtsein wach- und zur Erreichung des ihm vorschwebenden Zieles zu Hilfe ruft. Meist sind beide Prozesse in untrennbarer Weise verschmolzen. Überall muß mit der Einzelvorstellung, dem Konkreten begonnen und zum Allgemeinen, Abstrakten fortgeschritten werden. In den meisten Fällen ist bei dem Schüler ein mehr oder minder unbewußtes Wahrnehmen der Einzelheiten vorausgegangen, das jetzt völlig klar in das Bewußtsein erhoben werden muß. Von der Wahrnehmung des aus Einzelvorstellungen sich aufbauenden Ganzen schreitet der Unterricht zur Beschreibung des Einzelnen fort und endet mit der Zusammenfassung des Einzelnen zum Ganzen (analytisch-synthetisches Verfahren.*) Die Anschauung allein reicht also nicht aus; weit mehr muß der Lehrer den Willen des Schülers in Bewegung setzen, damit die Anschauungen zu Vorstellungen werden, so daß der Schüler ein klares, starkes und festes Bewußtsein erhält und die Kenntnis zur Erkenntnis wird. Dazu dienen die Apperzeption und die Verbindung der Vorstellungen,**) welche der Lehrer bestimmten Zielen zuführt, wobei teils ein Zulernen, teils ein Umlernen erfolgt (erweiterndes Unterrichtsverfahren). Das von der Schule zu fordernde und zu übende begriffliche Denken und das Sprechen decken sich im jugendlichen Alter insofern, als nur, was ausgesprochen wird, die Kontrolle gestattet, daß es auch richtig vorgestellt und im Vorstellungsverlaufe richtig verknüpft wird. Es ist also unumgänglich, daß der Schüler stets veranlaßt werde, sich über seine Anschauungen und die gewonnene Erkenntnis vollständig, klar und deutlich auszusprechen; und da das Denken in zusammenhängender Weise erfolgt, so muß der Schüler, je weiter unten, desto energischer, veranlaßt werden, stets in Sätzen zu sprechen, so einfach deren Bildung auch sein mag. Auch auf artikuliertes Sprechen ist zu halten; denn wir denken das Wort um so mehr, je vollständiger wir es artikulieren, und wir artikulieren es um so vollkommener, je vollkommener wir es denken. Die Aufgabe des Lehrers***) besteht vor allem darin, den Unterrichtsstoff genau zu durchdenken und alles auszuscheiden, was die Association der entstehenden Vorstellungsreihen stören und verdunkeln kann also den Unterricht vom Zufälligen (Notizenkram) zu befreien und auf das wirklich Bildende (Gesamtbilder, Typen) zu beschränken. Die Anschaulichkeit des Unterrichts kann durch

*) Frick, Dir.-Konf. Sachs. 4 (1883). S. 98.

*) Scherer, Festschr. d. Gieß. Gymn. 1885. S. 106 ff. — Hornemann Zukunft uns. h. Schulen (Schr. d. d. Einh.-Schulv. 2). 34 ff. —

**) Frick in Lehrpr. u. Lehrg. 8, 1; 13, 1.

***) Frick, Lehrpr. u. Lehrg. 1, 6; 2, 1.

graphische Darstellungen (Schreiben und Zeichnen) gefördert werden (Deiktische Lehrform); doch ist die Anschauung des realen Objektes überall vorzuziehen, weil alles Zeichnen nur das Flächen-Sehen übt, während das bei den Kulturmenschen wenig entwickelte und deshalb besonders zu pflegende körperliche Sehen zu kurz kommt. Sodann muß die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche konzentriert, es darf also nicht zu vieles auf einmal in den Gesichtskreis gebracht werden; endlich muß die Betrachtung, um zu haften, wiederholt werden.

Die Entwickelung der Anschauung und Vorstellung zum allgemeinen, event. typischen Bilde, erfolgt auf induktivem Wege mittelst der Zusammenstellung und Vergleichung; der subjektive Vorstellungsprozeß, in dem dies geschieht, heißt urteilen. Die Hauptsache dabei ist, daß die Objekte, um die es sich handelt, nebst den übereinstimmenden und unterscheidenden Merkmalen wirklich deutlich vorgestellt werden. Auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit, die sich in den Urteilen kundgiebt, führt man den Schüler zur Abstraktion des Begriffes, zu dem die Einzelvorstellungen das Material geliefert haben, oder zu dem zusammengesetzten Begriffe oder zu der Begriffsreihe, die sich aus einer Summe von einzelnen gewonnenen Begriffen zusammensetzen. Auch die schwierigste Denkoperation, der Schluß, muß massenhaft geübt werden. Umgekehrt wird im deduktiven Verfahren die gewonnene Vorstellungs- oder Begriffsreihe weiter zu der Einzelerscheinung in Beziehung gebracht und diese durch jene erklärt. Da Induktion und Deduktion die beiden einander ergänzenden Methoden aller wissenschaftlichen Forschung und Unterweisung bilden, so müssen die Schüler für beide in gleichem Maße befähigt, in beiden in gleichem Maße geübt sein. Selbstverständlich kann keine von beiden Methoden ausschließlich in Anwendung kommen; während die induktive der Zuführung neuer Kenntnisse und der Erweiterung der vorhandenen dient, verleiht die Deduktion hauptsächlich Sicherheit in der Anwendung der gewonnenen Vorstellungsreihen auf den einzelnen Fall.

Wenn aber Vorstellungen sich associieren sollen, so müssen sie in innerer oder äußerer Beziehung stehen, und die im Bewußtsein befindlichen müssen fest und sicher sitzen. Dies kann im Unterrichte nur erreicht werden, wenn durch unablässige Übung in dem Verlaufe bestimmter Gedankenreihen dieser selbst ohne irgend welches Hindernis und ohne Trübung rasch und sicher erfolgt. Ein solcher Erfolg wird nur zu erzielen sein, wenn der Lehrer stets den Gang des Unterrichts an der Hand genauer Aufzeichnungen übersieht und überall, wo der Verlauf leicht gestört wird, durch immer wiederholte Reproduktion der sich leicht einstellenden Verdunkelung entgegenarbeitet. Diese häufige Reproduktion kann aber nur erfolgen, wenn der Übungsstoff nach der Kraft der Schüler und nach dem Maße der zur Verfügung stehenden Zeit auf das unbedingt Notwendige beschränkt und alles Überflüssigen entkleidet wird. Die meisten Lehrer fehlen darin, daß sie eine bis ins Einzelne ausgearbeitete Zeit- und Stoffverteilung, ohne die das erfolgreiche Lehren nicht möglich ist, für überflüssig halten.

Auf diesen Grundthätigkeiten beruhen die Herbartschen Formalstufen,*) welche eine Gliederung des Unterrichts nach den Stufen der Klarheit (Analyse und Synthese), der Association, des Systems und der Methode (Funktion) verlangen. Die von Rein für diese fremdartigen Benennungen vorgeschlagenen Bezeichnungen: Vorbereitung, Darbietung (des Neuen), Verknüpfung (des Gelernten unter sich und mit anderem), Zusammenfassung (des Begrifflichen) und Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen) erklären sich durch das Vorherbesprochene zur Genüge. Man wird diese Formalstufen namentlich für den Anfänger bei Behandlung einer neuen Lehraufgabe als willkommene Hilfe zu betrachten haben, die den Lehrer, der seine Thätigkeit danach einer Prüfung unterwirft, vor Fehlgriffen bewahren wird. Der ausgebildete und erfahrene Lehrer wird sie in immer freierer Weise gebrauchen lernen.

Um den Vorstellungsreihen die Zeit zu der nötigen Gewöhnung zu gewähren, muß der Unterricht gleichmäßig, stetig und langsam fortschreiten; doch genügt dies allein nicht, sondern es müssen von Zeit zu Zeit, und je weiter unten, desto öfter, aber auch auf der oberen Stufe häufig genug, Stillstände eintreten, um über die gewonnenen Vorstellungen sowie die Fähigkeit, Stärke und Zuverlässigkeit ihrer Association vollständigen Überblick zu gewinnen, durch Rückblicke dem Schüler die

*) Th. Wiget, D. form. Stufen d. Unt. 2 Aufl. Chur 1885. — Frick, Dir.-Konf. Sachsen 4 (1883) 118 ff. — Glöckner, Die form. Stufen bei Herbart u. s. Schule. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 24, 184 u. Just, ebend. S. 284.

Möglichkeit der Sammlung zu geben und zur Apperzeption von Neuem ihn desto geneigter zu machen. Am besten treten diese Einschnitte da ein, wo zusammenhängende Gedankenreihen zum Abschluß gebracht werden sollen. Ferner gehört zu den Bedingungen eines verständigen Unterrichts die Herstellung sog. methodischer Einheiten d. h. in sich abgeschlossener kleinerer Abschnitte, die etwas, gleichviel ob für den Unterricht oder die Erziehung begrifflich Neues enthalten. Ihr Umfang wächst mit zunehmender geistiger Entwickelung, darf aber nie zu weit gegriffen werden. Oft ergeben sich solche Abschnitte ganz von selbst, z. B. eine Deklination, eine Tempusgruppe, eine Landschaft, eine Pflanze oder ein Tier, eine Erzählung des Lesebuchs, die Regierung eines Fürsten. Die Hauptsache ist, daß der Schüler dabei auch wirklich lernt, ein Ganzes als solches aufzufassen und zusammenhängend zur Darstellung zu bringen. Dies wird besonders auf der oberen Stufe wichtig werden, weil es sich hier darum handelt, solche Einheiten als Abschluß und Ergebnis einer kleineren oder größeren Zahl zusammenhängender Unterrichtsstunden zusammenzufassen.

b) **Bildung der Phantasie.** Alle diese Veranstaltungen beziehen sich auf das Vorstellungsleben hauptsächlich nach seiner logischen Seite d. h. auf die Bildung des Verstandes. Es wäre nun aber sehr verkehrt, die übrigen Seiten des geistigen Lebens darüber zu vernachlässigen. Von mindestens eben so großer Bedeutung ist die Bildung der Phantasie.*) Ohne ihre Mitwirkung ist ein Unterrichtserfolg selten möglich; denn erst durch ihre Unterstützung erhalten die Vorstellungen diejenige Plastik und Anschaulichkeit, welche für die Auffassung notwendig sind. Da jede Phantasiethätigkeit mit einer Gesamtvorstellung beginnt, die zunächst nur in unbestimmten Umrissen vor dem Bewußtsein steht, und die einzelnen Teile erst nach und nach deutlicher auseinander und klarer hervortreten, so muß auch der Unterricht diesem psychischen Vorgange sich anschließen. Er geht von der Anschauung aus, zeigt zunächst am Ganzen die Form und löst dieses in die Bestandteile auf, die wieder in ihrer Einzelerscheinung zu klarer Anschauung gebracht werden müssen; klare, richtige und scharfe Sinneswahrnehmungen sind überall die Hauptsache, da sich die Phantasiegebilde stets aus solchen zusammensetzen. Dieser Forderung muß der gesamte Sprachunterricht entsprechen, der überall von dem Ganzen, d. h. dem Gedanken in seinen verschiedenen Nüancierungen ausgeht; dieser muß als das Beherrschende über der Ausbildung der einzelnen Teile schweben; die Notwendigkeit der bestimmten sprachlichen Form muß der Schüler daraus herleiten. Dann und in diesem Falle ist es möglich, wirkliches Verständnis für das Ästhetische in der Anwendung und Behandlung der Sprache zum Zwecke der Gedankenvermittelung anzubahnen. Betonung und Wortstellung, Sinnlichkeit der Darstellung, Stillehre, welche das Gefühl für Symmetrie und Harmonie, Zweckmäßigkeit und Durchsichtigkeit zur Grundlage hat, eine Übersetzung, welche den wohlverstandenen Originalgedanken in der eigenen Sprache frei reproduziert, sind die Mittel, durch die schließlich der Weg zum Verständnisse der Zusammengehörigkeit des künstlerischen Gedankens und seines Ausdruckes, der künstlerischen Form, gefunden wird. Danach kommt es darauf an, das Verhalten der Teile zu dem Ganzen oder umgekehrt ebenfalls zu klarer Auffassung zu bringen, wobei das Zeichnen oder überhaupt die graphische Darstellung äußerst förderlich ist. Daß sich hierzu sehr gut Naturobjekte, insbesondere Blumen und Pflanzen, eignen, leuchtet ein; nur darf sich der Unterricht nirgends mit der Einführung schematischer Bezeichnungen begnügen, sondern er muß überall die klare Einsicht zu verbreiten suchen, worin die angenehme Wirkung auf den Beschauer besteht.*) Äußerst förderlich kann sich der Zeichenunterricht hierbei erweisen, wenn er mit dem naturwissenschaftlichen Hand in Hand geht, überhaupt wenn er statt des noch sehr verbreiteten schablonenmäßigen Zeichnens von unten herauf den Körper zum Ausgangspunkte nimmt. Natürlich müssen mit der nötigen Belehrung schöne und richtige Verhältnisse in Linien, Figuren und Körpern den Schülern geboten und diese zum richtigen und ruhigen Sehen und zum richtigen und schönen Darstellen des Gesehenen erzogen werden. Auch der geometrische Unterricht ist in gleicher

*) Frohschammer Pädag. 10 H. 4. — Hohmann, Pädag. Sammelmappe Leipz. 8 H., 3 ff. — Konr. Lange, D. künstl. Erziehung d. deut. Jugend, Darmstadt 1892. — Bruno Meyer, Aus d. ästhet. Pädag. Berlin 1873.

*) Brunn, Rektoratsrede in Z. f. meth. u. naturw. Unterr. 1886, H. 6. — Baumeister, Päd. Arch. 1886, 241 f. — Rein, Das Z. i. Gymnasium. Schriften des Einheits-Schulvereins. Hannover.

Richtung wertvoll, namentlich wenn die Schüler genötigt werden, die Gesetze und die zu diesen führenden Verhältnisse an bloß vorgestellten Figuren und Körpern ohne Hilfe der Zeichnung und des Modells zu finden. Zur Pflege der Gehörbilder kann in der Schule neben der Poesie mit allgemeiner Wirkung nur der Gesang verwandt werden,*) wenn er sich in der That auf die Elemente, anfänglich auf das einfache einstimmige Lied — am besten das Volkslied — und den einstimmigen Choral beschränkt und diesem experimentellen Unterrichte eine allmählich sich steigernde theoretische Unterweisung (Tonbildung, Tonleiter, Intervalle mit Treffübungen, Accorde und ihre Übergänge in die Tonarten) zur Seite gehen läßt. Allmählich treten dann an Stelle der einstimmigen mehrstimmige Kompositionen. Aber ein ganz allgemeines Bildungsmittel wird der Gesang um deswillen an den Schulen nicht werden, weil der Unterricht in den Stimmen und in dem Gehöre, in der Unterbrechung durch den Stimmwechsel, in der Gewöhnung und Übung von Massen Schwierigkeiten begegnet, die nur selten überwunden werden.

Viel eher hat diesen allgemeine Bildungswert die Poesie. Sie bedarf der Vermittlung des Ohres und der sinnlichen Wahrnehmung, wendet sich aber unmittelbar an die intellektuellen Gefühle und wählt zur Erweckung der ihrem Inhalte angemessenen ästhetischen Elementargefühle musikalische Formen, Rhythmus und Klangharmonie. Demnach müssen dem Schüler zuerst die musikalischen Teile verständlich und von ihm empfunden werden, Versmaß, Reim, Tonmalerei, endlich die Sprache mit ihrem von der Prosa abweichenden Wortschatze und mit ihrer eigenartigen Wortstellung. Auf diesem Wege gehen die Grundideen dichterischer Werke unter dem Schutze der Schönheit in Erkenntnis und Willen ein, indem sie die besten Anregungen und Beispiele, Belehrungen und Vorbilder darbieten, und der Wille in der Harmonie, welche durch das Kunstwerk erzeugt wird, widerstandslos der sich anbietenden Führung folgt. Sinnlichkeit der Darstellung und inhaltsvolle Gedanken, Leidenschaft und des Walten sittlicher Mächte vereinigen sich zu siegendem Eindrucke. An den malerischen Beiwörtern finden die Schüler das Bild, das dadurch vorgestellt wird; die Zerlegung des Gedichtes in Scenen oder Bilder und die Zusammenfügung dieser zum Ganzen wecken und zügeln die Phantasie, weil überall die logischen Denkprozesse mitwirken und so die Umwandlung der passiven in die aktive fördern. Dieser vorwiegend analytischen Thätigkeit gegenüber kommt die synthetische Seite der Phantasie besonders in der freien Schreibübung (Aufsatz, freie Arbeit) zur Geltung. Mag es sich darum handeln, allgemeine Vorstellungen in einer konkreten Form darzustellen, Handlungen zu allgemeinen Sätzen zu finden oder aus einer Reihe von Einzelzügen ein Totalbild zu entwerfen, stets wird es der aktiven Phantasie bedürfen, um diese Aufgaben zu lösen. Auch der Geschichts- und Geographieunterricht müssen die Phantasie in weitgehender Weise in Anspruch nehmen. Hier muß sie die sinnliche Anschauung ersetzen bezw. ergänzen, indem sie den Erfahrungsstoff für die verlangten Zwecke umgestaltet; dort muß sie den Thatsachen und Gestalten das Leben einflößen, ohne das jener Unterricht wirkungslos bliebe. Indem aber auch hier überall die Unterstützung durch das logische Urteil gefordert wird, erfolgt die Umbildung der passiven in die aktive Phantasie.

c) **Bildung des Gedächtnisses.** Doch auch die Gedächtnisbildung*) darf im Unterrichte nicht vernachlässigt werden; denn die Fähigkeit der Reproduktion der Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen, der Gefühle und Willensakte ist die Vorbedingung für sämtliche Richtungen der geistigen Thätigkeit; ohne sie wäre kein Unterricht denkbar. An die Anschauungs- und Denkthätigkeit als produktive Operationen schließt sich bei jedem Unterrichtsstoffe, der als eine Lehreinheit empfunden werden soll, das Einprägen oder Memorieren, das mit dem Neulernen Hand in Hand gehen muß und entweder die Vorstellungen nach der Verwandtschaft (Gleichartigkeit) oder nach der Gewöhnung verknüpft. Bedient sich, wie häufig, die Memorierthätigkeit der Wiederholung, so müssen möglichst deren beide Formen, die mechanische und judiziöse, gleichmäßig geübt werden; denn jede von ihnen hat ihren eigenen Wert. Ein Memorieren, das durch das Neulernen herbeigeführt, nicht als besonders vorbereitete Thätigkeit ausgeführt wird, nennt

*) Palleske, Kunst d. Vortrags 2. Aufl. S. 27 ff. Stuttgart 1884.

*) Th. Ribot, D. Ged. u. s. Störungen, Hamburg 1882. — Fauth, D. Ged. Gütersloh 1888. — Dörpfeld, Beitr. z. päd. Psychol. H. 1, 3 Aufl. Gütersloh 1886. — Hoppe, Auswendiglernen u. Auswendighersagen, Hamburg 1883.

man immanent; und je häufiger der Lehrgang es verwenden kann, desto vollkommener ist er. Die Wiederholung kann in doppelter Weise ausgeführt werden; entweder so, daß nochmals die ganze jeweilige Operation des Neulernens vorgenommen wird (produktive Wiederholung), oder so, daß nur das Resultat jener Operation nochmals vorgeführt wird (reproduktive Wiederholung). Da jede Wiederholung den Reiz des Neuen verliert, so muß ihr dieser durch stets neue Gestaltung der Aufgabe verliehen werden. Während die erste unmittelbar auf das Neulernen folgende wesentlich reproduktiv d. h. gedächtnismäßig und mechanisch ist, müssen fernere Repetitionen durch Beiziehung der Verstandes- und Willensthätigkeit neue Momente schaffen, d. h. es muß der neue Stoff stets in neue Beziehungen gebracht und von neuen Standpunkten betrachtet werden. Selbstverständlich werden alle Bemühungen der Schule nicht zu hindern vermögen, daß nicht zahlreiche Vorstellungen reproduktionsunfähig oder vergessen werden. Strafarbeiten oder Einsperrung sind ebenso naturgemäß nicht die richtigen Heilmittel; hier kann einzig der Nachweis helfen, daß das Vergessene durch Aufschlagen der vergessenen Stelle, Wiederlesen im Zusammenhange, Kombination mit anderen Daten wieder ins Gedächtnis gerufen worden ist. Doch werden alle diese Hilfen nicht ausreichen, wenn nicht zugleich der gesamte Lehrgang darauf eingerichtet ist, daß die im Unterrichte aufgetretenen Stoffe beständig Verwendung und neue Übung finden.

d) **Bildung des Willens.** Wenn auch für die Bildung des Willens*) in erster Linie die oben behandelte Zucht unmitelbar thätig und wirksam wird, so darf doch nicht vergessen werden, daß der Wille von Vorstellungen und Gefühlen in Bewegung gesetzt und bestimmt, und daß die Wahl d. h. die Bevorzugung oder die Zurücksetzung dessen, was gewollt wird, durch zur Herrschaft gelangende Vorstellungen und Gefühle entschieden wird. Aber die Hauptsache ist auch hier, wie auf allen Lebensgebieten, die Übung. Je häufiger der Wille unter bestimmten Voraussetzungen in die gleiche Bahn gelenkt wurde, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, daß er von selbst diese Bahn einschlägt. Oft wiederholtes Entschließen und Handeln steigern die Energie des Wollens, namentlich wenn dies sich mit Anstrengung in der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen verbindet. Die Gelegenheit findet sich im Unterrichte; schon früh erwachen in dem Kinde sinnliche Begierden und Neigungen, die im Interesse der Schulordnung teils unterdrückt, teils beschränkt werden müssen. Indem das Kind zunächst unter Leitung und Hilfe seiner Erzieher und Mitschüler, dann aus eigener Initiative diesen Widerstand zu leisten lernt, erlangt es die Fähigkeit der Selbstverleugnung und der Selbstüberwindung in zunehmender Stärke. Jede Art ernster und angestrengter Arbeit ist hierbei als geeignetes Mittel zur Stärkung der Willenskraft anzusehen. Insbesondere muß der Unterricht den natürlichen Gang zur Bequemlichkeit, zum Sichgehenlassen und zu beständiger Abwechslung und Veränderung durch seine Ansprüche zurückbilden und in diesem Kampfe die Willensenergie aufrufen und stärken. Aber auch tüchtige körperliche Arbeit und Anstrengung, wenn sie zugleich auf Selbstbeherrschung und Maß gerichtet sind, wirken genau in derselben Richtung.

Mindestens ebenso wichtig als dem Willen Energie anzugewöhnen ist es, demselben ein bestimmtes Ziel und eine feste Richtung auf das Gute zu geben. Freilich ist dies auch die schwierigste und für die Schule stets nur mangelhaft lösbare Aufgabe. Während im frühesten Kindesalter der Zwang das Rechte lehren muß, soll dieser mit zunehmender seelischer Entwickelung allmählich zurücktreten und einer freieren Einwirkung Platz machen, die das Kind zu freigewolltem und damit erst zu wahrhaft sittlichem Handeln anleitet. Der Mensch thut aber nur dann das Gute mit Freiheit, wenn das eigene Interesse daran ihn zur Ausübung treibt; dieses lebendige Interesse für das Gute zu erwecken ist daher die höchste, aber auch die schwierigste Aufgabe der Erziehung. Natürlich ist das Erste die Belehrung, durch deren Richtigkeit und Klarheit das Interesse des Schülers am Guten wesentlich bedingt wird. Aber sie reicht nicht aus; denn im bloßen Vorstellen und Denken stehen uns die Dinge fremd und gleichgiltig gegenüber; für unser Seelenleben werden sie erst zu treibenden Kräften, wenn sie unser Gefühl anregen und uns in Lust und Unlust ihren Wert fühlbar machen. Darum muß das Gefühl des Schülers für das Gute erwärmt, darum müssen überhaupt seine edleren Gefühle erweckt und

*) H. Matzat, Die Bildung d. Will. durch d. Unt. Z. f. d. Gymn.-Wes. 1871, 865. — Ackermann, Päd. Fr. 2. Reihe S. 22 ff.

gepflegt werden. Am tiefsten gewinnt das wirkliche Leben auf das Gefühl Einfluß, wo Personen und Thatsachen mit unmittelbarer, deshalb unersetzlicher Lebendigkeit wirken. Also wird es in erster Linie das Vorbild der Eltern und Angehörigen, selbst fernerstehender sein, das hier wirksam wird; in erheblich schwächerem Grade wird das Beispiel der Lehrer dazu beitragen, der Jugend das Gute in lebendigem Wirken zu zeigen und dadurch nachahmenswert zu machen. Aber zu unterschätzen ist es doch nicht, und die Fälle sind zum Glück nicht vereinzelt, in denen sich das Beispiel eines tüchtigen Lehrers in weitem Umfange maßgebend und erhebend bewies. Danach reden erschütternde und ergreifende Ereignisse eine weit wirksamere Sprache als alle Unterweisung, endlich wird die Gefühlsentwickelung nachhaltig beeinflußt durch die mannigfachen Beziehungen von Neigung und Liebe, wie sie namentlich das Familienleben erzeugt, und wie sie bisweilen das Schulleben verstärken kann. Nicht bloß durch die Bande zwischen Lehrern und Schülern, wie sie der persönliche Verkehr schafft, sondern auch durch die Art, wie die Unterrichtsstoffe an die Schüler gebracht werden. Der Unterricht, der vom Herzen kommt, wird auch meist seinen Weg dahin finden, und wahre, starke, lebendige Gefühle des Lehrers werden verwandte Klänge bei dem Schüler hervorrufen. Anschaulichkeit auf allen Gebieten, Wirkung der Phantasiethätigkeit, Plastik und Dramatik der Darstellung werden oft genug über den Erfolg einer Lehrthätigkeit entscheiden. Leider hat die Schule nicht viele Gelegenheiten, um Gefühle und Vorstellungen in Wollen und Handeln umzusetzen. Um so weniger darf sie sich irgend eine entgehen lassen, wo dem Schüler die Möglichkeit geboten werden kann, sich in den verschiedenen Richtungen des sittlichen Entschließens und Handelns durch eigene Werteindrücke und Wertschätzungen bestimmen zu lassen. Je öfter dies gelingt, desto mehr gewinnt das Handeln an Sicherheit und Leichtigkeit. So wird die Bildung der sittlichen Einsicht die Hauptaufgabe; sie wird nur dann gelingen, wenn sie durch die Mitarbeit des Schülers an konkretem Materiale erworben wird. Auf diese Seite der seelischen Thätigkeit wirkt vor allem der Inhalt der Sprachdenkmäler, namentlich die Dichtung, die idealisierte Willensverhältnisse vorführt, und die Geschichte. Aber Geographie und Naturwissenschaft vermögen ebenfalls das Gemüt mit reicherem Inhalte zu erfüllen; an den Naturgesetzen, an den Schicksalen von Ländern und Völkern, an den Gedanken, Geschicken und Aussprüchen großer Persönlichkeiten erhalten die sittlichen und religiösen Gefühle Abklärung und Stärkung, werden zu bestimmenden Triebfedern des Handelns und geben durch ihre Verbindung mit logischen den ästhetischen Gefühlen den tiefen und vollen Gehalt, ohne den sie nicht bestehen können. Die einzige hier im Wege liegende Gefahr der Übersättigung wird vermieden werden, wenn die Lehrer stets gegenwärtig haben, daß nur dasjenige ein wertvoller Besitz ist, was stets wieder Verknüpfung und Befestigung findet, und daß nur dasjenige in den Vorstellungskreis des jugendlichen Geistes eintritt, was dort verwandten Vorstellungen begegnet.

17. Die besonderen Mittel des Unterrichts. Ziehen wir aus den vorstehenden allgemeinen Grundsätzen noch einige Schlüsse auf das besondere, eigentlich technische Verfahren im Unterrichte! Wenn aller Unterricht, soweit er die Anschauung und das Denken, die Phantasiebildung, das Gefühls- und Willensleben zum Gegenstande hat, nur von dem Lehrer erteilt werden sollte, nicht nach Büchern, so muß dieser sich den Gang genau überlegt und festgestellt haben. Dies kann er nur mit Hilfe regelmäßiger Aufzeichnungen zustande bringen, da er sich sonst nicht genau der Vorstellungen bewußt sein kann, die er wachzurufen, zu verknüpfen, zu verdichten und zu befestigen hat. Auch läßt sich nur bei solch' schriftlicher Vorbereitung nach dem Unterrichte feststellen, zu welchen Abweichungen dieser Veranlassung gab, inwieweit die Berechnung richtig war, der Gang wirklich ohne Abschweifungen zum Ziele führte, und ob wirklich alle verfügbaren Vorstellungen u. s. w. benützt wurden, oder ob solche von den Schülern ergänzend beigebracht werden konnten.

Um die volle Wirkung eines wohlüberlegten Unterrichtsverfahrens zu sichern, muß es aus dem Kopfe erfolgen. Denn der Lehrer kann völlig frei und klar und deshalb auch klärend nur über etwas sprechen, was er selbst völlig beherrscht, und die mit Recht in ihrer unmittelbaren Wirkung auf den Hörer so hochgeschätzte viva vox kann nur auf diesem Boden erwachsen. Dabei ist die Wirkung des eigenen Beispiels und der Hebung der Autorität des Lehrers nicht gering anzuschlagen. Der Schüler lernt lieber, wenn er sieht, daß der Lehrer

nichts verlangt, was er sich selbst nicht angeeignet hat, und die Achtung vor einem tüchtigen Wissen des Lehrers wirkt selbst dann noch für diesen günstig, wenn er in der Disziplin kein rechtes Geschick hat. Daß diese auch durch die geforderte Art des Unterrichts unterstützt wird, dafür bedarf es lediglich des Hinweises, wie nur der Lehrer, der über seinen Stoff frei verfügt, die Klasse stets und ganz im Auge zu behalten vermag.

Die Lehrform*) ist entweder monologisch (akroamatisch d. h. Vortrag des Lehrers) oder dialogisch (d. h. in Frage und Antwort sich vollziehend); bei ersterer wiegt die rezeptive, bei letzterer die produktive Thätigkeit des Schülers über. Die Förderung der Selbstthätigkeit wird also in höherem Maß durch letztere gewährleistet. Das Hauptmittel dieser Lehrform ist die Frage.**) Sie ist ein unvollendetes, halbfertiges Urteil, wobei nur ein Teil eines Vorstellungskomplexes, entweder die Subjekts- oder die Prädikatsvorstellung, genannt wird, während der andere dazu gesucht werden soll; es können indessen auch beide Vorstellungen vorhanden sein, während die nähere Bestimmung oder Beziehung der einen durch die andere bezw. zur anderen zu suchen ist. Durch die Frageform wird somit dem Schüler in einem bereits bekannten Vorstellungskomplexe eine Lücke bemerkbar gemacht. In der dadurch geweckten geschärften Aufmerksamkeit auf diese Lücke liegt dann für die gesuchte Teilvorstellung, wenn sie gefunden ist, der innere Impuls, der sie stärker und gesondert ins Bewußtsein treten läßt. Keine andere Unterrichtsform nötigt den Lehrer in gleicher Weise, seinen Lehrgegenstand gründlich zu untersuchen, sich alles vollständig klar zu stellen, den Stoff zu seinem völligen Eigentum zu machen, über die geistigen Fähigkeiten und Bedürfnisse seiner Schüler ins Klare zu kommen und sich keiner Selbsttäuschung über die Erfolge seines Verfahrens hinzugeben. Bei ihrer großen Bedeutung will die Frage nicht nur inhaltlich wohl überlegt d. h. deutlich, zweckmäßig und sicher, sondern auch formell sorgfältig behandelt d. h. nicht nur grammatisch richtig, sondern auch so kurz, klar und präzis wie nur möglich sein. Aus diesem Grunde sind die bekannten Einleitungsformeln wie Sage mir! Kannst du mir sagen? Paß mal auf! zwar wohlgemeint, aber unpädagogisch. Da die richtig gestellte Frage den Zweck hat, die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse zu wecken, so wird diese Wirkung zerstört, wenn ihr der Name eines einzelnen Schülers voraufgeschickt wird. Verfehlt sind ferner Fragen, welche zur Erläuterung fremde, störende Gedankenkreise einführen und dadurch Zerstreuung verursachen, sowie diejenigen, welche schon Zusammengefügtes wieder zerstückeln und auseinanderreißen, weil hierdurch die Reihenbildung erschwert und zerstört wird. Da der Lehrer in der Frage ein Mittel der Förderung und Entwickelung, aber auch zugleich der eigenen Belehrung über die Aufnahme einer Vorstellung zu erblicken hat, so muß sich diese stets an bestimmte Schüler richten; Kollektivfragen und -antworten sind der Natur eines erziehenden Unterrichts zuwider. Da womöglich in jeder Stunde jeder Schüler eine oder mehrere Fragen erhalten muß, so legen Ängstlichkeit und Bequemlichkeit das Mittel der Einhaltung einer bestimmten Reihenfolge nahe; psychologisch ist die Wirkung eines solchen Verfahrens mit der Nennung des Namens vor der Frage in eine Linie zu stellen. Die Wahl der Frage vermag der Individualisierung einigermaßen Rechnung zu tragen, d. h. sie kann dem Gedankenkreise, dem Urteilsvermögen und der Gedächtniskraft der Gefragten entsprechen. Wo es sich also um Anknüpfung neuer Vorstellungsreihen an im Bewußtsein vorhandene und wachzurufende handelt, werden immer zunächst diejenigen Schüler in Betracht zu nehmen sein, deren Reproduktionsfähigkeit erfahrungsmäßig rasch und sicher ist; wenn erst die im Bewußtsein geschwundene oder verdunkelte Vorstellung wieder hervorgerufen ist, so vermag auch der schwächere Schüler die Verknüpfung vorzunehmen. Endlich bietet die Frage ein wichtiges Erziehungsmittel des Willens. Schüler, deren Vorstellungsverlauf erfahrungsmäßig leicht abgelenkt wird, — sog. zerstreute — werden durch die Frage gezwungen, ihren Willen der Erregbarkeit entgegenzustellen; die Frage arbeitet in dieser Weise mit an der Übung, welche schließlich im Bunde mit der wachsenden Einsicht allein die Heilung der Willensschwäche herbeiführen kann. Das Fragewort steht in der Regel am Anfang, weil es dem Schüler die Art der Lücke andeutet, welche in dem von ihm zu bildenden Urteile besteht; doch kann in manchen Fällen auch die Inversion von

*) K. Just, Jahrb. d Ver. f. wiss. Päd. 15, 179.

**) Dörpfeld, Denk- u. Gedächtn. S. 257. — Alb. Reinstein, Die Frage im Unt. 4. Aufl. Leipzig 1886. — Thilo u. Schmidt, Encykl. 2², 533. — Denicke, N. Jahrb. f. Päd. 140, 71.

besonderer Wirkung sein. Durch das oben dargelegte Wesen der Frage wird von vornherein jede Form ausgeschlossen, welche die Ergänzung des Urteils oder die Bestimmung der Beziehungen zwischen dessen Hauptbegriffen unmöglich macht. Dahin gehören die Fragen, in denen lediglich zwischen zwei oft noch kontradiktorisch einander entgegengestellten Urteilen eine Wahl zu treffen ist, oder gar diejenigen, welche vom Lehrer schon mit der Antwort ausgestattet sind, zu der durch ein zugesetztes „Nichtwahr"? die Zustimmung des Schülers eingeholt wird, oder sog. Suggessivfragen, die ebenfalls schon die Antwort dem Schüler auf die Zunge legen. Ironische und spöttische Fragen sind um deswillen zu meiden, weil stets von einer Anzahl von Schülern, die mehr oder minder geistesabwesend sind, die eigentliche Beziehung nicht verstanden und nur die Worte apperzipiert werden. Endlich meide man die Fragen mit Wer? Was? Wie? u. s. w., weil sie ohne näheren Zusatz durch ihre Allgemeinheit den Schüler verwirren und seine Antwort unzureichend machen müssen. Auf eine verfehlte Frage dem Schüler einfach: „falsch" oder „Setz dich" zuzurufen oder die verfehlte Frage nochmal in gleicher Form zu wiederholen, ist unpädagogisch; des Lehrers Aufgabe ist es vielmehr, durch geistige Mäeutik die zum Lichte ringenden Vorstellungen durch Herbeiführung richtiger Associationen und Reproduktionen zu unterstützen. Nicht selten ist aber an der verkehrten Antwort die nicht richtig aufgefaßte Frage schuld; man lasse daher, namentlich bei jüngeren und zur Ablenkung neigenden Schülern vor der Antwort die Frage wiederholen.

Von besonderer Bedeutung sind die sog. Konzentrationsfragen, welche das Bewußtsein der Schüler auf die Haupt- und Kernpunkte eines Gedankenganges konzentrieren sollen, indem sie die Betrachtung vertiefen und die eigentlichen Träger der leitenden Gesichtspunkte der Betrachtung nachdrucksvoll herausheben. Sie dienen der Verknüpfung des Einzelnen und der Zusammenfassung bei Stillständen und Rückblicken, bereiten auf eine spätere Wiederholung vor und sind ganz eigentlich das Mittel fortgesetzter immanenter Repetition.

Aber man kann die fragend-entwickelnde Lehrform nicht überall anwenden, vor allem da nicht, wo die Vorstellungen, an die der neue Lehrstoff anzuknüpfen wäre, gar nicht vorhanden sind. Sodann muß aber teils im Interesse richtiger Zeitausnutzung, teils auch zur Gewöhnung an die Auffassung längerer zusammenhängender Vorstellungsreihen und als Muster für die mündliche Darstellung der Schüler, namentlich auf den oberen Stufen, der zusammenhängende Vortrag des Lehrers und des Schülers ergänzend eintreten (darstellendes Unterrichtsverfahren). Die Aufgabe, den Schüler zu eigener Anstrengung und Mitarbeit bei der vorwiegend rezeptiven Thätigkeit zu erziehen, wird nur gelöst werden, wenn die Ausdehnung der aufzunehmenden Vorstellungsreihen nach der Kraft der Schüler bemessen wird. Aus der Enge des Bewußtseins läßt sich als Regel ableiten, daß die einzelnen Gedankenreihen kurz und einfach gebaut, und daß der zusammenhängende, entwickelnde Vortrag, auch auf der obersten Stufe, höchstens einige Minuten währen darf. Dann müssen Konzentrationsfragen die springenden Punkte klar- und feststellen. Ein Erfolg wird aber nur vorhanden sein, wenn der Lehrer sich auf die Hauptsachen beschränkt, welche in das Bewußtsein aufgenommen werden sollen, wenn ferner dem Schüler der Zusammenhang dieser Hauptthatsachen in einfacher Sprache anschaulich und in klarer Gedankenentwickelung vorgeführt und kein Zwischenglied übersprungen wird; knüpft dabei der Vortrag an die im Bewußtsein festhaftenden und klaren Vorstellungen an, so erreicht er ohne große Mühe die Anschaulichkeit und das Verständnis. Unterstützend kann die für das Ohr allgemein verständliche, artikulierte und möglichst konkrete Ausdrucksweise wirken. Schreien steigert nicht, sondern ertötet die Aufmerksamkeit und ruiniert die Brust des Lehrers. Dialektische Färbung ist nicht ängstlich zu meiden, um so mehr Geziertheit und Affektiertheit, und je weniger sich die Redeweise von der gewöhnlichen entfernt, um so eher hat sie Aussicht, die Schüler zu gewinnen. Und Aufgabe des Unterrichts kann es nicht sein, rhetorisch zu werden, sondern die Schüler zu befähigen, klar und richtig Gedachtes korrekt, einfach und dem Inhalt entsprechend darzustellen. Der Lehrer versteht seine Aufgabe nicht, der zu wenig fragt und zu viel doziert, zu viel darbietet und das Dargebotene zu wenig übt; denn diese Fehler entspringen einer Überschätzung des toten Wissens und Kennens gegenüber dem lebendigen Thun und Können.

Die Antwort des Schülers muß in zusammenhängenden, sprachrichtigen Sätzen erfolgen. Die Vernachlässigung dieser Übung ist mit schuld an der geringen Redegewandtheit

der höheren Schulen. Auf den oberen Stufen braucht diese Forderung nicht aufgegeben zu werden, aber man kann sie bei vielen Antworten beschränken. Das Maß der Einschränkung muß sich nach der Abstammung des Schülerelements richten. Stammen die meisten aus ländlichen oder kleinbürgerlichen Verhältnissen, so wird natürlich die Pflege der zusammenhängenden Antwortsreihe eifriger gepflegt werden müssen, als in Schulen, deren Schüler meist gebildeten Elternkreisen entstammen. Bei jeder Antwort muß der Schüler ausreden dürfen. Theoretisch ist dies von Wert, weil jede Selbstthätigkeit des Schülers wertvoller ist, als irgendwelche Hilfe; dann aber hat die Gewöhnung an rasches Zusammennehmen, an Beherrschung zusammenhängender Vorstellungsreihen und an die Fähigkeit zusammenhängender Darstellung die Bedeutung, daß dadurch die Geistesgegenwart anerzogen wird. Praktisch werden durch dieses Verhalten alle Einreden seitens der Schüler abgeschnitten, falls sie ihre Schuldigkeit nicht gethan haben. Soll eingeholfen werden, so darf dies nicht in der beliebten mechanischen Weise geschehen, sondern durch Reproduktion des Gedankenganges, Anwendung verwandter Vorstellungen u. dergl. Zur Richtigstellung gemachter Fehler sind die übrigen Schüler heranzuziehen; nie darf aber unterlassen werden, festzustellen, daß der irrende Schüler seinen Irrtum eingesehen und die vorhandene Lücke im Wissen oder Können ausgefüllt hat.

18. Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. a) **Der Religionsunterricht.** Aufgaben. Der Religionsunterricht,*) der in den höheren Schulen, wie oben dargelegt wurde, z. Z. konfessionell sein muß, hat die Aufgabe, religiöse Erkenntnis und Überzeugung in Verbindung mit der Familie zu erwecken und zu erhalten, frommen und sittlichen Sinn, frommes und sittliches Leben mit zu begründen und mit zu fördern und Anhänglichkeit an die Kirche, der der Einzelne angehört, durch dankbare Anerkennung ihrer Segnungen zu bewirken. Dies wird am wirksamsten dadurch erreicht, daß dem Schüler objektive Vorstellungen zugeführt werden, welche die Art des Gutes, das die betr. Religion erstrebt, die eigentümliche Gottesidee, durch die eine Erreichung dieses Gutes verbürgt wird, und endlich die Thatsachen enthalten, auf welchen dieser Glaube sich aufbaut. Um aber nicht isoliert oder gar im Widerspruch mit den übrigen Lehrfächern zu stehen, wird er stets das Verhältnis und den Zusammenhang berücksichtigen müssen, in den die religiöse Erkenntnis mit den übrigen Erkenntnisgebieten gesetzt, und in dem sie erhalten werden muß, wenn der christliche Glaube auch der Mittelpunkt für den Geist und die Norm für die Auffassung der menschlichen Dinge sein soll. Er wird also auch die natürlichen Verbindungen unter den Menschen so gut wie die sittlichen und rechtlichen Verhältnisse von religiösem Gesichtspunkte aufzufassen und die daraus sich ergebenden Pflichten als Religionspflichten nachzuweisen haben. Dies wird am besten durch die Berücksichtigung der antiken Philosophie, der Geschichte, unserer großen Dichter, aber auch der Naturwissenschaften geschehen können.*) Mit gleichem Eifer wird er aber auf die religiöse und sittliche Weihe des Herzens abzielen müssen, um den Geist des Stifters der christlichen Religion nach allen Seiten im Leben der Schüler lebendig zu machen.

Für das kindliche Alter der Schüler der unteren Stufe ist ganz eigentlich die biblische Geschichte**) bestimmt. Dazu eignet sie die anschauliche, schlichte und lebendige Darstellung, gepaart mit großartiger Einfachheit, plastischer Kraft und erbaulicher Tendenz, die namentlich im Alten Testamente hervortreten. Daneben muß dem Schüler die Idee des einen Gottes und die typische Darstellung des Segens der Frömmigkeit und des Fluches der Gottlosigkeit

*) Laudsermann d. ev. Rel.-Unt. in d. Gymn Frankfurt a. M. 1886. — K. W. Bouterwek, dasselbe, Gütersloh 1855. — Trosien, dasselbe, Halle 1889. — K. W. Meyer, dasselbe, Hannover 1876. — R. Hempel dasselbe, Dresden 1867. — Joh. Gottschick, dasselbe in d. oberen Klassen, Halle 1834. — Vilmar-Haußleiter, dasselbe, Marburg 1888. — Leuchtenberger d. Vereinfachg. d. ev. Rel.-Unt. Z. f. d. Gymn.-Wes. 43, 193. — Zange d. Lehrplan, Erfurt 1890 u. 91. — L. Wiese d. ev. Rel.-Unt. i. Lehrpl. d. höh. Schulen, Berlin 1890. — Für den kath. Rel.-Unt. s. Brunner in Rethwischs Jahresb. f. d. höh. Schulw. IV, Ergänzungsheft, Kath. Rel.

*) Ziller, Zeitschr. f. d. ev. Rel.-Unt. 3, 30. 120. — A. Rieder, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 46, 419; 47, 79. — Gottschick, d. ev. Rel.-Unt. in d. ob. Kl. — Mezger, D. Benutzung d. alt. Klass. f. d. relig.-sittl. Bildung, 1844. — Rothfuchs, Pr. Gütersloh 1878. — O. Frick, Lehrpr. 5, 1.

**) Dir.-Konf. Pomm. VI (76). — R. Staude, Präpar. zu d. bibl. Gesch. nach Herbartschen Grunds. Dresden 1883. — Reins, Pickel und Scheller, Theor. u. Prax. d. Volksschulunt. 3—7. Schulj. Relig. — O. Willmann, Pädag. Vortr., S. 40 ff.

vermittelt werden. In den Geschichten des Neuen Bundes muß die Persönlichkeit Christi*) hervortreten, die ihrem Berufe, die Sünder zur sittlichen Gemeinschaft des Gottesreiches zu bringen, unter allen Hemmungen und Hindernissen treu bleibt. Sie ist erfüllt von der Gesinnung der Liebe, welche den Sündern die religiösen und sittlichen Güter des Reiches Gottes bietet, und verbürgt so die Liebe Gottes und seine Gnade. Die Zerlegung des biblischen Stoffes in zwei Kurse für die beiden untersten Klassen ist empfehlenswert, nicht aber die Trennung nach Altem und Neuem Testamente; für eine christliche Schule ist das Neue Testament die Hauptsache und die eigentliche Grundlage, das Alte hat lediglich eine vorbereitende Bedeutung. Der Sextaner muß, schon um der christlichen Feste willen, die Hauptthatsachen der christlichen Heilsgeschichte erfahren, daneben die einfachsten und wirkungsvollsten Geschichten des Alten Testaments, während in der nächsten Klasse in derselben Weise der Kreis erweitert wird. Über die Behandlung des biblischen Geschichtsunterrichts gilt im allgemeinen dasselbe, wie von jedem erzählenden Unterrichte. Nur muß die gemütliche Beteiligung des Lehrers in Ton und Sprache, in Haltung und Auge lebhafter entgegentreten, und die Sprache selbst muß in ihrer originalen Schlichtheit und Einfachheit festgehalten werden, weil der Schüler allmählich in den biblischen Sprachgebrauch eingeführt werden soll. Endlich soll der Schüler durch die Behandlung gemütlich gefaßt werden, indem die sittliche Bedeutung der Handlungen und die Lage der handelnden Menschen mit seinen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen in anschauliche Beziehungen gesetzt werden. Ein biblischer Spruch oder ein Liedervers dient dazu, die Quintessenz zu fixieren. Die Anschauung kann durch biblische Bilder unterstützt werden, wobei aber die Erzählung des Lehrers sich mit diesen in Einklang beweist, und die Schüler bei der Wiederholung eine zusammenhängende Erklärung des Dargestellten geben.

Bibellesen. An die Stelle der biblischen Geschichte tritt auf der mittleren und oberen Stufe die Bibel selbst. Je mehr die Schüler unmittelbar in diese eingeführt werden, desto größer wird der Gewinn sein. Auf der obersten Stufe werden die Psalmen und die Propheten dem Schüler eine Anschauung gewähren von dem gewaltigen Eintreten dieser Männer für religiöse, sittliche und nationale Ideale, von ihrer bilderreichen und hinreißenden Sprache, endlich auch von dem Zusammenhange zwischen Judentum und Christentum.

Kirchengeschichte. Dieser letztere wird klargelegt durch die Kirchengeschichte, deren gewöhnlichster Fehler der ist, daß sie für angehende Theologen, nicht für Schüler berechnet wird.*) Es kann sich hier nicht um eine Masse von Notizen handeln, sondern um typische Bilder, welche mit Hilfe der früheren Errungenschaften gezeichnet werden, sowie um feste Grundsätze von bleibendem Werte; beides wird am besten erreicht werden, wenn das Ziel des Unterrichts die Ausgestaltung der großen sittlich-religiösen Persönlichkeiten ist, die sich für die verschiedenen Kirchen natürlich verschieden auswählen lassen werden.

Katechismus. Die Einführung in das Bekenntnis der speziellen Religionsgemeinschaft geschieht durch Erklärung des Katechismus unter Heranziehung der biblischen Geschichten,**) der Bibelsprüche und des geistlichen Liedes. Die organische Verbindung dieser Gebiete ist das Kriterium eines pädagogischen Religionsunterrichts, während die von dem übrigen Unterrichte abgelöste Betreibung des Katechismusunterrichts lediglich ein Zeichen des didaktischen Materialismus ist. Diese Aufgabe fällt den unteren und mittleren Klassen zu und erfordert deshalb besondere Kunst. Überall sind zuerst Anschauungen zu schaffen, an Beispielen zu erproben und zu berichtigen, dann zu begründen und zu beweisen, schließlich Anregungen zum eigenen Handeln zu geben, so daß beständig Denken, Fühlen und Wollen vereinigt bleiben. Bei dem Memorieren wird viel zu wenig judiziös verfahren, auch meist ein Übermaß von Gedächtnisstoff gefordert. Der Schüler soll einen kleinen Schatz von religiös-sittlichen Wahrheiten gewinnen, die sich oft genug im Leben schon als wirkende Kräfte erwiesen haben; das ist aber nur möglich, wenn deren Zahl klein ist und stets bei jeder Gelegenheit reproduziert wird. Auf der oberen Stufe wird diese Unterweisung

---

*) A. Sterz, N. Jahrb. f. Päd. 146, 173.

*) J. Hollenberg, Pr Gymn. Bielefeld 1889. — Thrändorf, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 21, 257. — Für kath. Schulen, Brunner in Rethw. Jahresb. IV, Ergänz. f kath. Rel. 1, 21.

**) Zange, Wie ich d. Katechism.-Unt. mit d. bibl. Geschichte verbinde, Z. f. d. ev. Rel.-Unt. 1, 185. — R. Hempel, Z. Katechism.-Unt. Leipzig 1885. — G. v. Rohden, Ein Wort z. Katechism.-Frage, Gotha 1889. — Die abweichende kath. Anschauung bei Brunner a. a. O. 4, 4.

in eine mehr wissenschaftliche Glaubens- und Sittenlehre der betreffenden Religionsgesellschaft*) übergehen.

Glaubens- und Sittenlehre. Dieselbe ist ebenfalls meist zu theologisch angelegt und giebt Dogmatik und Apologetik, die weder das Interesse der Schüler erwecken, noch ihre religiös-sittliche Ausbildung fördern können. Das gleiche gilt von der in diesem Zusammenhange erfolgenden Lesung des Neuen Testaments, die bisweilen sogar noch in der Ursprache und dann ganz in der Weise der exegetischen Universitäts-Vorlesung stattfindet. Vielleicht würde es zweckmäßiger sein, an die Stelle dieser Glaubens- und Sittenlehre einfach die vertiefte Erklärung des Katechismus, mit steter Heranziehung des Bibellesens, zu setzen, und so Anfang und Schluß der Schulzeit an einander zu knüpfen.

Kirchenlied. Das Kirchenlied,**) das als ästhetisches Bildungsmittel die sittlich-religiöse Bildung ganz besonders zu fördern vermag, müßte eigentlich stets den Religionsunterricht begleiten. Denn nur, wenn es dem einzelnen zur Behandlung stehenden Gegenstande zur Beleuchtung dient und dadurch selbst Licht empfängt, und wenn die unten erlernten Lieder oben bei jeder Gelegenheit wiederholt und in immer neue Gefühls- und Vorstellungsreihen eingegliedert werden, wird der Schüler das Lied nicht nur wissen, sondern auch fühlen; nur in diesem Falle kann es aber Impuls auf Gefühle und Willenshandlungen ausüben. Dadurch wird die Beschränkung der zu erlernenden Lieder mit Notwendigkeit herbeigeführt.

Persönlichkeit des Lehrers. Die Person des Religionslehrers muß einem Erfordernisse genügen, ohne das seine Wirksamkeit nichtig sein muß: in seinem Innern muß wahre, ungeheuchelte Religiosität wohnen und sich als Ausfluß der Empfindung und Gesinnung mit unwiderstehlicher Gewalt dem Schüler gegenüber geltend machen. Wenn er die Schüler zum Durchleben der religiösen Wahrheiten bringen soll, so muß er selbst diesen Prozeß an sich durchlebt haben; sein Herz muß erfüllt sein von dem Höchsten und Besten, das die christliche Religion bietet, von Liebe zu Gott und den Menschen, die auf dem Glauben ruht und Thaten zeitigt.

b) **Der Unterricht in der Muttersprache.***)

Aufgaben. Die Muttersprache nimmt in dem gesamten Unterrichte eine centrale Stellung ein, gleichviel ob die Lehranstalt gymnasialen oder realistischen Charakter besitzt. Denn der gesamte Denkprozeß erfolgt in ihr direkt und indirekt, der Gedanken- und Gefühlsausdruck bedient sich ihrer, und das gesamte Resultat der Erziehung und des Unterrichts findet in ihr seine vollendete Darstellung. Da sich fast aller Unterricht in ihr vollzieht, so ist er auch berufen, zur Ausbildung in ihr beizutragen, und da wir nur fremde Sprachen lernen, um das Verständnis unserer Muttersprache zu vertiefen, und die Schicksale fremder Völker kennen lernen, um das Verständnis für unsere eigene Geschichte zu erhöhen, da endlich auch der mathematische, naturwissenschaftliche und Zeichenunterricht die Aufgabe haben, den richtig durchdachten Stoff richtig, angemessen und schön darzustellen, so kann man wohl die Forderung stellen, daß mit Ausnahme des modernen fremdsprachlichen Unterrichts auf der unteren und einem Teile der mittleren Stufe jede Unterrichtsstunde eine deutsche sein müsse. Denn nur in diesem Falle kann die Aufgabe des deutschen Unterrichts erreicht werden: die Schüler richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren, mit den Gesetzen der deutschen Sprache und Darstellung, mit dem Sprachschatze und den hervorragendsten Erzeugnissen der heimischen Litteratur bekannt und ihnen insbesondere eine Summe passender Dichtungen zu eigen zu machen. Die sprachrichtige Form kann nur die deutsche Hochsprache sein, die im steten Anschluß an die Volkssprache den Schülern für die mündliche und schriftliche Darstellung mit Sicherheit geläufig werden muß. Fremdwörter sind dabei überall entbehrlich, wo ein Begriff ungezwungen

---

*) Mellin, Z. f. d. Rel.-Unt. 3, 139. 222. 324. — Bornemann ebend. 4, 29. — Thrändorf, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 21, 1. — Für den kathol. Rel.-Unt., Brunner a. a O. 4, 13.

**) W. Thilo, D. geistl. Lied in d. ev. Volksschule, Berlin. — Dir.-Konf. Pomm. XI, 212. — A. Rausch, Lehrpr. und Lehrg. 4, 12.

*) R. H. Hiecke, d. deutsch. Unt. auf deutsch. Gymn. 1842 (neu aufgelegt Leipzig 1872). — Ph. Wackernagel, D. Unt. in d. Muttersp. 4. Aufl. 1889. — R. v. Raumer, in K. v. Raumers Gesch. d. Pädag. 3. Bd. 2. Aufl. 1883. — Fr. Otto, Anleitung, d. Lesebuch als Grundlage 2c. 7. Aufl. Leipzig 1875. — Ed. Laas, D. deutsche Unterr. 2. Aufl. Berlin 1886. — Rud. Hildebrand, V. deutsch. Sprachunt. in d. Schule. 4. Aufl. Leipzig 1890. — R. Lehmann, D. deutsch. Unt. Berlin 1890. — A. Lyon, D. Lektüre als Grundl. 2c. Teil I (VI. IV). Leipzig 1890. — E. Schnippel, Ausgef. Lehrpl. im Deutsch. f. mittl. u. ob. Klassen (bes. Realanst.). Berlin 1890.

gut deutsch und allgemein verständlich ausgedrückt werden kann.*)

Der Weg, auf dem die Muttersprache erlernt wird, durch Hören und Sprechen, also durch Nachahmung, praktische Übung und stete Gewöhnung, verbunden mit aufmerksamer Aufnahme von Sinneswahrnehmungen, ist von Natur gewiesen; die Muttersprache kann also nur durch Sprechen erlernt werden, und inhaltsvolle Sprechübungen bieten das beste Mittel, mit dem Geiste auch die Sprache des Schülers schnell, sicher und allseitig zu bilden. Der Verkehr mit Abwesenden erfordert aber auch Schreiben und Lesen, die sich der Vermittelung des Auges bedienen, und darum bilden die Hauptthätigkeiten des muttersprachlichen Unterrichts Sprechen und Hören, Lesen und Schreiben. Alle diese Thätigkeiten müssen stets verbunden sein, und wenn bald die eine und bald die andere mehr hervortritt, so kann doch keine auf irgend einer Stufe völlig entbehrt werden. Sie können aber zugleich und nebeneinander nur geübt und entwickelt werden, wenn man sie mit dem Lesestoffe in Verbindung bringt.

Der Lesestoff als Centrum. Auf der unteren und mittleren Stufe bilden die Lesestücke des Lesebuchs, die Muster der Hochsprache, den Ausgang und Mittelpunkt des deutschen Unterrichts; an ihre Stelle treten auf der oberen die klassischen Schriftwerke selbst.

Untere Stufe. Auf der unteren Stufe**) (den zwei untersten Jahreskursen) muß bei dem Lesestücke im ganzen noch scharf getrennt werden zwischen der Aneignung des Inhalts und der Weiterbildung in der Sprache.

Sachliche Behandlung. Die erstere Seite wird gewahrt dadurch, daß der Lehrer im Anfange überall und später bei schwierigeren Lesestücken den Schülern zuerst in einer ihrer Ausdrucksweise nahe kommenden Darstellungsform den Inhalt des Lesestückes erzählt. Seine Aufgabe ist es, den neuen Stoff an möglichst viele im Bewußtsein der Schüler vorhandene Vorstellungen anzuknüpfen, ihn in leicht übersehbare Einheiten zu gliedern, Ort, Zeit und Personen anschaulich und malerisch zu schildern und stets Einzelbilder und Höhepunkte herauszuheben.*) Ist das Stück für das Verständnis der Schüler nicht zu schwierig, so tritt an die Stelle der Vorerzählung das Vorlesen durch den Lehrer. Ist die Darbietung des Neuen in einer dieser beiden Formen erfolgt, so wird die Totalauffassung, die stets kurz und präzis in möglichst wenig Worten erfolgen muß, festgestellt, teils durch die selbständigen Angaben der Schüler, teils mittelst Fragen des Lehrers. Alsdann wird das Ganze nach den einzelnen Teilen und dem Gedankengange gegliedert, wodurch eine Reihe leicht übersehbarer Vorstellungsverbindungen gewonnen wird. Nun handelt es sich darum, die Elemente des Erzählungs- bezw. Lesestoffes festzustellen und zwar die Örtlichkeit, die Zeit, die Personen, die man in Haupt- und Nebenpersonen oder auf dieser Stufe richtiger in redende und nichtredende, handelnde und nichthandelnde besondert. Der Betrachtung der handelnden Personen schließt sich zweckmäßig die der Handlung an, wobei man äußere und innere unterscheiden mag. In manchen Fällen wird man sogar weiter gehen und den Schüler die einzelnen Entwickelungsphasen der Handlung (Anfang, Höhe, Ende) finden lassen, oder die einzelnen Momente, welche sie vorbereiten, fördern, zum Umschlagen bringen, auf den Höhepunkt oder zur Katastrophe führen. Mit Vorteil lassen sich auch Gruppen und Reihen von Handlungen bilden, die sich parallel gehen, verflechten, gegensätzlich wirken ꝛc. Da man nur Stücke wählen wird, welche durch einen bedeutenden Inhalt die Teilnahme des Schülers zu erwecken vermögen, so wird am Schlusse das Ergebnis für das sittliche oder sympathetische ꝛc. Interesse des Schülers kurz und präzis fixiert, wo möglich in einem kurzen Sinnspruch zusammengefaßt werden müssen (Verbindung mit dem Religions- und Geschichtsunterrichte). Bei Vornahme dieser Thätigkeiten hat sich reichlich Gelegenheit ergeben, den Inhalt teils durch Erzählen, teils durch judiziöses Memorieren einzuprägen. Man kann nun sofort eine kurze, sich auf die Totalauffassung beschränkende, schriftliche Wiedergabe vornehmen lassen, wenn man sicher ist, daß die sprachliche Form für die Schüler feststeht.

Sprachliche Behandlung. Wird der Lesestoff zuerst von dem Lehrer in seiner Weise mitgeteilt, so hat sich bis jetzt noch keine Ge-

*) Dir.-Konf. Pos. VIII, 1; Hann. VI, 76; Schlesien IX, 52. — H. Schulz, Lehrpr. 31, 103.

**) O. Willmann, Päd. Vortr. S. 84 ff. — Dir.-Konf. Schlesien I. — Kehr, Theor.-prakt. Anleit. z. Behandl. deutsch. Musterst. 8. Aufl. Gotha, 1883. — Otto, Anleitung ꝛc. S. 36 ff. — O. Jäger, Aus der Praxis. S. 75 ff. — J. Seidl, Z. f. d. österr. Gymn. 1850, 81. 241. 414.

*) O. Frick, Kunst des Erzählens. Lehrpr. 4, 100; 6, 110.

legenheit gefunden, den Schüler die Buchsprache kennen zu lehren. Es geschieht dies jetzt, indem das Stück von Lehrern und Schülern in der Fassung des Lesebuchs gelesen wird. Beim Lesen müssen schon auf der untersten Stufe, und dasselbe gilt auch noch von der obersten, die drei Stufen des mechanisch-geläufigen, logisch-richtigen (verständigen) und euphonisch-schönen Lesens durchlaufen werden.*) Denn nur wer das kann, vermag in seinem eigenen Denken und Fühlen von den fremden Gedanken und Gefühlen so ergriffen zu werden, daß er sie miterlebt und in Tonfall, Tonstärke und Tonfarbe seinen nun fast eigenen seelischen Regungen Ausdruck verleiht; das lernen die Schüler durchgängig nur, wenn sie von unten herauf mit Konsequenz und Geduld daran gewöhnt werden. Bei dieser zweiten, durch das Lesen eingeleiteten Behandlung ist es nun die Aufgabe des Unterrichts, den Schüler in die Buchsprache einzuführen. Die Satzbildung, die Umkleidung, der sprachliche Ausdruck, namentlich der Wortschatz sind bei dem Lesestücke viel reicher als bei der Erzählung des Lehrers. Da handelt es sich um Erklärung von Ausdrücken, die dem Schüler überhaupt nicht oder nur unvollständig verständlich sind, um die Ausdenkung bildlich vorgeführter Ausdrücke und Gedankenprozesse und um ihre Verfolgung in die Umgangssprache hinein, um gleiche und ähnliche Begriffe, die sein eigenes Sprachvermögen erweitern und läutern, und um grammatische Vorgänge; die Behandlung ist überall induktiv. Übungsmittel hierbei sind die Variationen der Nacherzählung, wobei Phantasie und Denken gleichmäßig in Anspruch genommen werden (zuerst Nacherzählen im engen sprachlichen Anschluß an das Musterstück, dann Abänderung sprachlicher Einzelheiten, Änderung der im Lesestücke eingehaltenen Reihenfolge der Thatsachen, Erzählung der Handlung durch eine daran beteiligte Person, dramatische Behandlung des Lesestückes).**) Hierin liegt zugleich die beste Vorübung für die schriftliche Wiedergabe, an welche die grammatische und die orthographische Behandlung anzuschließen ist.

Grammatik. Die höheren Schulen haben an dem fremdsprachlichen Unterrichte ein wichtiges Mittel, die Grammatik*) der Muttersprache zu klären. Aber daß jener allein ausreiche, um das nötige Kennen und Können in dieser zu vermitteln, ist ein hergebrachter Irrtum, der sich trotz täglicher Widerlegung durch die Thatsachen stets wieder erneut. Die grammatische Unterweisung mag sich beschränken auf die Abwehr des Unberechtigten und auf die Eigentümlichkeiten der Muttersprache; diese wird aber unumgänglich sein, da der Sprache der Bücher und der Schule die des Hauses und des Umgangs gegenüber steht. So wird für alle höheren Lehranstalten die Pflege der unserer Muttersprache eigentümlichen Sprachgesetze eine allgemeine Aufgabe werden, während der Kampf gegen das Unberechtigte einen lokalen Charakter annehmen muß. Aufgabe der untersten Stufe wird die Kenntnis der Hauptdeklinationen und Konjugationen, sowie der Präpositionen sein. Besondere Schwierigkeiten bieten hierbei die Pronomina, namentlich das Relativum, das dem Schüler in seiner Umgangssprache so gut wie gar nicht begegnet; arm sind ferner jüngere Schüler an Bindewörtern, ganz unbeholfen im Gebrauche der Nebensätze und infolgedessen im Gebrauche der Interpunktion. Alle diese Fragen sind am Lesestoffe zu entwickeln. Um aber bei ihrer Übung nicht das Interesse an dem Inhalte zu vernichten, was erfahrungsmäßig die häufigste und verbreitetste Praxis im deutschen Unterrichte ist, sind die grammatischen wie die orthographischen Einübungen wesentlich an die Schreibübungen anzuknüpfen, welche stets sich an den Lesestoff anschließen müssen.

Schreibübungen.**) Die Orthographie wird ebenfalls durch das Lesebuch bestimmt; neben die Gehörwahrnehmung muß bei dem häufig verwirrenden Einfluß des Dialekts das Sehbild teils im Buche, teils an der Wandtafel, zur mechanischen Einprägung die judiziöse hinzukommen. Nichts wirkt hier störender als falsche Sehbilder, und es ist deshalb besonders anzustreben, solche fernzuhalten. Dies wird nur möglich sein, wenn der Lesestoff stets benutzt wird, um

*) Hartung, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 12, 1; 15, 152 und Schneider eb. 13, 124. — Swoboda, Z. f. d. Realschulen. 1891, 297.

**) Fauth, Die Notw. d. Übung in laut., frei. u. zusammenhäng. Sprechen. Z. f. deutsch. Unter. 5, 801.

*) Dir.-Konf. Westf. XX; Schles. IX, 1. — G. Wilmanns Pr. Gr. Klost. Berlin 1878. — Böttlcher, N. Jahrb. f. Päd. 124, 513. — Rein, Pickel u. Scheller, Theor. u. Prax. d. Volksschulunterr. 2. Aufl. Dresden 1884. 3. Schulj. S. 112 ff. — Lyon, Pr. Annen-Realg. Dresden 1890. — Münch, Verm. Aufs. S. 43 ff.

**) Dir.-Konf. Pomm. XI, 1. — Lyon, a. a. O. — Ortner, Pr. Neu. Gymn. Regensburg, 1890. — Rein, Pickel u. Scheller a. a. O. 3.—7. Schulj.

richtige Sehbilder zu erzeugen, und wenn nur solche befestigte richtige Bilder in den Diktierübungen verwendet werden, die ja doch zur Festigung in der Orthographie dienen sollen. Von besonderer Wirkung wird sich hier die stete Verbindung einheitlicher Wortgruppen zu Reihen erweisen, deren Verlauf möglichst fest und sicher werden muß. Natürlich wird man diese auch zur Regel fortführen; aber man darf letztere nicht überschätzen, da ihre Wirksamkeit erst später eintritt. Die Diktate gewähren dem Lehrer ein Mittel, in kurzer Zeit sich den Nachweis von allen Schülern zu verschaffen, inwiefern sein Unterricht das Rechte getroffen hat. Sie dürfen aber nicht zu lang währen (höchstens $1/_2$ Stde.) und nicht zu schnell gefertigt werden; auch darf man dabei die Schüler nicht durch zu häufiges Vorsprechen an Unaufmerksamkeit gewöhnen. Eigentlich sollten diese Diktate gar keine Fehler enthalten; ob solche vorhanden sind, läßt man zuerst durch die Schüler feststellen, die ihre Arbeiten gegenseitig korrigieren. Hinterher wird eine Besprechung dafür sorgen, daß die falschen Wortbilder durch intensive Reihenbildung und Anschrift an die Wandtafel möglichst zurückgedrängt werden. Übrigens können diese stark mechanischen Diktate mit wirkungsvolleren Übungen vertauscht werden, deren schon oben zwei erwähnt wurden. Man kann diese der Orthographie dadurch dienstbarer machen, daß man bestimme Ausdrücke der Lesestücke bezeichnet, die in diesen kurzen Darstellungen zur Verwendung kommen müssen.

Aufsätze. Am wirksamsten für die Bildung in der Muttersprache werden kleine Aufsätze sein,*) die man nicht erst in Sexta, sondern schon in der Vorschule anfertigen lassen kann, wenn der mündliche Unterricht eingerichtet wird, wie das oben entwickelt ist. Bei diesen Übungen handelt es sich um Darstellung eines bekannten Inhaltes in sprachrichtiger Form, wobei der Selbstthätigkeit des Schülers zunehmend größere Freiheit gelassen werden muß. Die ersten Versuche werden gemeinsam an der Wandtafel unter der Leitung des Lehrers gemacht. Vom einfachen Satze schreitet man dabei zum zusammengesetzten fort. Die Interpunktion ist schon vorher im Anschluß an die Satzlehre und im Diktat eingeübt. Die Hauptsache bei dieser Übung ist, daß das Bezeichnende des Aufsatzes, die Selbstthätigkeit und die Freiheit des Schülers in der Wahl des Ausdruckes von Anfang richtig zur Geltung gelangt. Die orthographisch noch unsicheren oder unbekannten Wörter werden vor dem Beginn des Anschreibens des Aufsatztextes an die Wandtafel besprochen, buchstabiert und an die Wandtafel geschrieben. Nach der Niederschrift des Aufsatzes erfolgt die Korrektur und Besprechung durch den Lehrer, an die sich ein Fehlerextemporale anschließen kann; man sieht daraus in wenigen Minuten, wie weit es der Besprechung gelungen ist, Fehler, die sich festgesetzt hatten, zu beseitigen. Gegen das Ende des zweiten Jahreskurses erreichen diese Aufsätzchen größere Selbständigkeit; auch wird der Stoff nicht mehr dem Lesestücke allein, sondern allen Lehrstunden entnommen; nur muß in irgend einer Weise eine vorbildliche Darstellung dem Schüler vermittelt worden sein. Die gleichen Variationen des Lese- und Lehrstoffes, welche für die mündliche Behandlung oben angegeben wurden, lassen sich auch schriftlich verwerten. Im allgemeinen werden an unseren Lehranstalten zu wenig Aufsätze und freie Arbeiten geschrieben. Ein Hauptvorteil dieses Anschlusses an den Gesamtunterwird sein, daß mindestens wöchentlich einmal geschrieben wird. Die Korrektur erfolgt bei den dem deutschen Unterrichte entnommenen Themen durch den Lehrer des Deutschen, bei den übrigen durch die betreffenden Lehrer, welche die Aufgabe gestellt haben. Es empfiehlt sich, zur Vereinfachung über gewisse Zeichen sich zu einigen, die den Schülern das Verständnis und den Lehrern die Arbeit erleichtern.

Auch die poetische Lektüre*) ist ein Teil des Leseunterrichts; aber sie bedarf doch einer etwas anderen Behandlung als die Lesestücke in Prosa. Was zunächst die Auswahl betrifft, so werden neben einzelnen religiösen und patriotischen Liedern erzählende Gedichte für die untere Stufe am geeignetsten sein (v. Rückert, Uhland, Müller, Bürger, Körner, Chamisso, Mosen). Die Auswahl, über die sich die Lehrer-Konferenz jeder Anstalt einigen muß, bestimmt sich nach dem Konzentrationsprinzipe d. h. die zu wählenden Gedichte müssen mit dem übrigen Lehrstoffe der Klasse in Verbindung gesetzt werden können, diesen stützen, klären und

*) Ein Muster der Behandlung findet sich in m. Handb. S. 381 f.

*) Hiecke, Ges. Aufs., Hamm 1864, S. 1—27, 55. — Otto, Anleitung u. s. w. S. 277 ff. — Heußner, Lehrpr. 6, 24; 15, 76. — Ganz eb. 18, 89. — Frick, Z. f. d. Gymn.-Wes. 37, 821. — Zergiebel, Z. f. deutsch. Unt. 5, 749.

illustrieren. Danach kann man bemessen, wie unpädagogisch das Verfahren der meisten Lesebücher ist, für die einzelnen Klassen einen sog. Kanon festzusetzen. Die Behandlung eines Gedichtes auf der untersten Stufe wird ungefähr folgenden Forderungen entsprechen müssen. Der Lehrer liest nach kurzer orientierender Vorbesprechung das Gedicht ausdrucksvoll und mit vollem Verständnis vor, wobei die einzelnen Glieder durch Pausen bemerkbar gemacht werden, um die Totalauffassung und die Gliederung sicher zu stellen. Nachdem diese durch Fragen festgestellt sind, geht die Betrachtung zu der Hauptperson über, an die die Klarlegung der ganzen Situation angeschlossen wird. Bei der weiteren Vertiefung ist darauf auszugehen, nach Darstellung der Örtlichkeit, der Personen, der Handlungen, der Reden plastische Gruppen zu schaffen, bei denen die Wirkung des Gegensatzes verwertet wird; sie können durch Reihenbildungen befestigt werden. Die Besprechung wendet sich alsdann der dichterischen Sprache zu (malerische Beiwörter, Stellung derselben, eigentlich dichterische Ausdrucksweise). Dadurch sind für das Memorieren schon eine Reihe fester Anhaltspunkte und Reproduktionshilfen gewonnen, sie können durch Hinweis auf gewisse sprachliche Dinge, wie gleiche Anfänge, Wiederholungen, Stellung der Beiwörter, Alliteration vermehrt werden. Die zu erlernenden Gedichte müssen wörtlich treu gelernt werden; daß heute von den Schülern verhältnismäßig wenig Gedichte in dieser Weise gewußt werden, daran sind die mechanische Erlernung, das wenig anfeuernde eigene Beispiel der Lehrer und die Neigung der letzteren zu mechanischer Einhilfe schuld. Schon der einheitlichen Behandlung wegen müssen alle Schüler dasselbe Gedicht lernen.

Sagengeschichte. Dem deutschen Unterrichte der untersten Stufe ist endlich ein Kursus in der alten und in der heimatlichen Sage und Geschichte zugewiesen, der die Aufgabe hat, die Vorbereitung für den Geschichtsunterricht der mittleren Stufe zu bilden. Es kann sich dabei nur um eine Reihe von besonders wertvollen Sage- und Geschichtsbildern handeln, zu denen freilich die herkömmlichen Theogonieen und ähnlich wertlose Partieen nicht gehören; die Methodik weicht nicht von der sonstigen Behandlung des deutschen Lese- oder Erzählungsstoffes ab.*)

*) Frick, Lehrpr. 2, 98; 28, 39; 6, 105. — Heußner eb. 21, 39; 24, 85. — Gräßler eb. 14, 92; 15, 67; 17, 72.

Mittlere Stufe. Lesestoff. Der Lesestoff bildet auch auf der mittleren Stufe (naturgemäß IV u. III, nur künstlich auch noch UII) den Mittelpunkt des Unterrichts.*) Das Lesen selbst kann hier in der Regel der häuslichen Vorbereitung zugewiesen, muß aber in der Schule an einigen vorher bezeichneten, besonders lehrreichen Partieen nicht bloß vom Standpunkte der euphonischen Schönheit, sondern auch nach der sprachlichen Seite (Darstellungsmittel) kontrolliert werden. Zugleich müssen hier die Schüler schon zum denkenden Lesen erzogen werden, wozu als äußere Voraussetzung gehört, daß jedes Lesestück mindestens zweimal gelesen werde, das erste Mal in einem hin, um die Totalauffassung zu gewinnen, das zweite Mal vertiefend, sich besinnend auf das Einzelne, wie ihnen das der Unterricht so oft vorgeführt hat. Für die Bereicherung des Sprachschatzes und des Sprachvermögens werden die gleichen Übungen und Thätigkeiten festgesetzt wie auf der vorhergehenden Stufe; nur werden hier die syntaktischen Gesetze, hauptsächlich der Unterschied des Periodenbaus, unter Heranziehung des Gegensatzes im Lateinischen, an den Beispielen der Lektüre zu erörtern und zu üben sein. Der erzählende Charakter des Lesestoffs tritt zu gunsten des beschreibenden und schildernden zurück; ähnlich muß der Zusammenhang mit dem übrigen Sprachunterrichte, der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte hergestellt werden. Daß dies auch durch zusammenhängende Schriften wie Goethes Dichtung und Wahrheit, Wilhelm Meister, Archenholtz 7jähr. Krieg, Schillers 30jähr. Krieg, Abfall der Niederlande geschehen kann, bedarf keiner weiteren Erörterung. Bei Beschreibungen und Schilderungen ist natürlich auch die Totalauffassung festzustellen; aber wirksamer werden andere Übungen sein z. B. die Entwerfung einer graphischen Skizze, die typische Feststellung des Ganges einer Beschreibung u. s. w., denn der Schüler soll hier Muster für sein eigenes Verfahren erhalten, was nur möglich ist, wenn die Erfahrung von der Stufe der Anschauung auf die des Gesetzes erhoben wird.

Poesie. Für die Behandlung von Ge-

*) Th. Becker, Pr. Schlawe 1882. — Rein, Pickel u. Scheller, 6. Schulj., S. 89 ff. — Frick, Lehrpr. 8, 70. — Mein Handb. S. 330 ff. giebt als Beispiel der Behandlung „der Trifels“. — H. Klee, Ausgef. Lehrplan f. d. deutsch. Unt. Leipzig 1891. — M. Miller, Z. Meth. d. deutsch. Unt. auf d. Unter- u. Mittelst. München 1891.

dichten gilt das für die unterste Stufe Gesagte. Nur wird sich hier an die Besprechung und Einübung überall eine kurze Biographie des Dichters anreihen, so daß schließlich eine kurze, rein praktisch erworbene und an den erlernten und gelesenen Beispielen illustrierte Litteraturgeschichte entsteht. Ebenfalls auf induktivem Wege werden die Hauptgesetze des Reims und des Rhythmus zur Kenntnis der Schüler gebracht; am Ende dieser Stufe muß der Schüler wissen, was Hebung und Senkung, stumpfe und klingende Reime, Allitteration bedeuten; die Kurzzeile von 4 Hebungen, der 5 füßige jamb. Vers, die gewöhnliche und aufgelöste Nibelungenstrophe, sowie die bei Schiller, Goethe und Uhland am häufigsten erscheinenden Strophenarten müssen ihm bekannt sein. Aus dem Gebiete der sog. Poetik ist ihm die epische Dichtungsweise geläufig geworden.

Schreibübungen. Für die Schreibübungen*) können in IV noch die Erzählung und ihre Abarten überwiegen, während III Beschreibung und Schilderung zu pflegen hat. Den Inhalt bietet zunächst der deutsche Lesestoff, aber auch der gesamte übrige Unterricht, wie dies für die untere Stufe galt; der Konzentration wird darin Rücksicht getragen, daß der Unterrichtsstoff, welcher zu einer gegebenen Zeit den Mittelpunkt des betr. Faches bildet, auch im Aufsatze bezw. in der freien Arbeit erscheint. Besondere Vorsicht erfordern die Aufsatzstoffe aus der fremdsprachlichen Lektüre (z. B. Cäsar oder Ovid); sie sind nur verwendbar, wenn man nicht inhaltlich und formal schädliche Wirkungen herbeiführen will, wenn es der Behandlung des Lehrers gelingt, den Stoff durchaus unabhängig von der fremden Form dem Schüler in seiner Muttersprache frei zur Verfügung zu stellen. Dies kann nur erreicht werden, wenn das Deutsche mit dem betr. Fremdsprachunterrichte in derselben Hand liegt. Die Aufeinanderfolge der Gedankenreihen, die Abschnitte der einzelnen Teile werden geändert, der Sprachstoff einem inhaltlich entsprechenden deutschen Lesestücke entnommen. Übersetzungen einzelner Partieen aus fremden Schriftstellern gehören in den betr. Sprachunterricht, da sie für den deutschen Unterricht zu wenig erreichen. Die Wiedergabe poetischer Stoffe in Prosa zerstört die Eigenart des Gedichtes und der poetischen Darstellung und gestattet dem Schüler doch keine völlige Befreiung von dem dichterischen Einflusse. Derartige Arbeiten sind zu vermeiden; man kann sie ersetzen durch Vergleiche der Quellenberichte mit der Dichtung oder durch sofortige kurze Wiedergaben des Inhalts vorgelesener erzählender Gedichte, da hier der Schüler nicht im Banne der poetischen Sprache steht, sondern seine Erinnerung nur an dem Faden der Thatsachen erfolgt. Auch auf dieser Stufe muß mindestens wöchentlich eine Arbeit geschrieben werden.

Obere Stufe, Lektüre. Auf der obersten Stufe,*) die naturgemäß mit UII beginnt, tritt an die Stelle des Lesebuchs die zusammenhängende Lektüre deutscher Klassiker, neben der Musterstücke deutscher Prosa zu lesen sind. Was die Auswahl anbetrifft, so besteht im allgemeinen darin Übereinstimmung, daß das Epos der Sekunda, die Lyrik und das Drama der Prima zuzuweisen sind. Prosalektüre kommt dabei nur insofern meist in Betracht, als einzelne Schriften von Lessing und Goethe, vielleicht auch von Schiller gelesen werden. Dies ist ein entschiedener Mangel. Denn der Schüler lernt bei diesem Verfahren z. B. gar keine Muster deutscher Beredsamkeit kennen, für die doch nicht ohne weiteres Demosthenes und Cicero als Ersatz gelten dürfen. Freilich wird dies z. T. durch die Lesebücher verschuldet, die Muster neuerer deutscher Reden so gut wie gar nicht enthalten. Und doch ist hier die Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte der neuesten Zeit schon von selbst gegeben.

Die Wahl der deutschen Klassikerlektüre wird die hervorragendsten Gattungen, Epos, Lyrik und Drama in ihren klassischen Vertretern und wertvollsten Erzeugnissen zur Anschauung zu bringen haben. Die Entscheidung wird auch hier die Konzentrationsrücksicht geben, welche jeweils feste Centren zu schaffen hat, um die sich die gesamte Lektüre kürzere oder längere Zeit gruppiert; solche sind durch die gemeinsame Arbeit der Lehrerkollegien herzustellen.

---

*) Jonas, Deutsch. Auff. in den Tertien. Pr. Stettin 1872. — Deinhardt u. Schmid in Schmids Encykl. 1², 282. 298. — Mützell, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1849, 387 u. 1853 Suppl. S. 179 ff.

*) Dir.-Konf. Pos. IX, 1; Sachs. V; Pomm. VI — Münch, Eigenart u. Aufg. d. deutsch. Unt. am Realgymn. Verm. Auff. 122. — A. Jonas, Pr. Stettin 1879. — O. Jäger, Aus d. Prax. S. 79 ff. — O. Schneider, Ein Lehrpl. f. d. deutsch. Unt. in I, Bonn 1881. — Goldscheider, Erklär. deutsch. Schriftwerke, Berlin 1889. — R. Franz, Der Aufbau d. Handl. in d. klass. Dram., Bielefeld und Leipzig 1892. — Hiecke, Ges. Auff. S. 256. — Frick u. Polack, Aus deutsch. Lesebüchern, 5. Bd.

Auf dieser Stufe muß nun der Schüler für das nachdenkende und verweilende häusliche Lesen erzogen werden;*) das kann nur auf dem Wege geschehen, daß er gezwungen wird, Rechenschaft abzulegen über das Einzelne. Voraussetzung dabei ist, daß der Unterricht von unten herauf die Schüler gewöhnt hat, sich stets eine Totalauffassung dessen, was sie gelesen haben, zu verschaffen, dann an die Vertiefung im Einzelnen zu gehen, Unverständliches anzustreichen, darüber bei Kundigen sich Aufklärung zu verschaffen und zum Schlusse nochmals sich über das Gelesene Rechenschaft zu geben. Wie diese Gewöhnung auf der mittleren Stufe erweitert werden kann, wurde oben gesagt. Jetzt muß der Schüler an sich gewahr werden, welchen Nutzen es bringt, wenn zwischen der 1. und 2. Lektüre eines Schriftwerks eine gewisse Zeit verfließt; dabei sind bestimmte Aufgaben zu stellen (Zusammenhänge, Bedeutung einzelner Teile für die Ökonomie des Gedichtes, Sammlung des Materials für Charakteristiken, Beachtung der Sprache, metrische Dinge u. s. w.), die den Schüler zwingen, verweilend zu lesen und selbstthätig die Lösung zu finden.

Die Rücksicht auf die am Ende der U II die höheren Schulen verlassenden Schüler nötigt heute zu einer Auswahl der Lektüre, die sich im pädagogischen Sinne eigentlich nicht rechtfertigen läßt. Nach der historischen und psychologischen Entwickelung der Litteraturgattungen wäre die Reihenfolge von Epos, Lyrik und Drama angezeigt, welche in den Klassen II und I durchzuführen wäre. Die Rücksicht auf einen gewissen Abschluß nötigt aber in U II die epische Poesie, die lyrische und die dramatische zu einer — allerdings sehr elementaren — Zusammenfassung zu bringen. Dies geschieht mit Benutzung der in den früheren Klassen erlernten erzählenden und lyrischen Gedichte und unter Verwertung einiger erst in U II zu lesenden Dichtungen. Für die epische Poesie bieten Gedichte, wie die Legende vom Hufeisen, der Kampf mit dem Drachen, eine gute Vorbereitung und Herders Cid, den zu verwerfen heute für das Zeichen eines germanistisch gebildeten Deutschlehrers gilt, ein ausgezeichnetes Material, um alle für das Verständnis der epischen Poesie wichtigen Momente zu entwickeln. Mit den ersterwähnten epischen Erzählungen verbindet den Cid der gleiche Gedankenkreis (Heldenehre, Gehorsam, Pflichtgefühl), und auch mit den litterarisch und inhaltlich in dieser Klasse am meisten zu empfehlenden Dramen Herzog Ernst von Uhland und Schillers Tell finden sich eine Menge Verbindungen, für letzteren insbesondere in dem Kampfe der Griechen gegen die Perser, der Gallier gegen Cäsar u. s. w. Die dramatischen Szenen des Cid und die epischen des Herzog Ernst schlagen die Brücke zwischen Epos und Drama. Bei der Behandlung der beiden Dramen ist der Schüler in die äußere Technik des Dramas einzuführen; dabei lernt er eine Stoffsammlung anlegen und benützen.

Auf diese unorganische Vorstufe folgt die Einführung in die Nationallitteratur in den Klassen O II und I. Historisch fällt dabei der O I die erste Blüteperiode unserer Dichtung zu; methodisch wird überall festzuhalten sein, daß der Schüler keine unverstandenen Urteile hört und lernt und sich nicht mit Namen, Büchertiteln und Jahreszahlen begnügt, wie das leider noch vielfach der Brauch in der sog. Litteraturgeschichte ist. Vielmehr soll er elementare, aber sichere und durch Selbstthätigkeit erworbene Kenntnisse über eine Reihe von Kunstwerken seiner heimischen Litteratur erhalten. O II fällt die deutsche Heldensage zu, und zwar wird dieselbe im Mhd. gelesen, weil ein Schüler höherer Lehranstalten die historische Entwickelung seiner Muttersprache kennen lernen muß.*) Es handelt sich dabei nicht um die Erlernung einer fremden Sprache noch um gelehrte Zwecke; beides wird leider oft vergessen. Es genügt vielmehr an einigen Liedern der Nibelungen und Walthers im Anschluß an die Lektüre eine ethische Einführung in die Formen und in die Hauptentwickelungsstufen der Satzlehre. Inhaltlich ist die Hauptaufgabe die Einführung in das Nibelungenlied, das mit Homer das sog. Volksepos repräsentiert; Konzentrationspunkt wird die Treue. Kulturhistorisch wird mancherlei Material für den Primaunterricht gewonnen, wo die Geschichte des Mittelalters Gelegenheit zur Verwertung bietet. Da in II die epische Lektüre einen gewissen Anschluß finden muß, und in Virgil das alte Kunstepos vertreten ist, so wird man zweckmäßig in Her-

*) Ausführlich dargelegt in m. Handb. S. 338 ff. 366 ff.

*) Dir.-Konf. Schles. II. Westf. XIX. — Seemüller, Z. f. d. österr. Gymn. 1884, 445; Lichtenheld eb. 39, 1. — Reißenberger. Z. f. d. deutsch. Unt. 4, 152. — W. Böhme, Lehrpr. 32, 25. — Schmidt, eb. 34, 84. — A. Matthias, eb. 19, 38.

mann und Dorothea*) ein modernes Kunstepos zur Ergänzung heranziehen, das durch seine unzähligen Berührungen mit Homer noch besonders empfohlen wird. Zum Abschluß und zum Nachweise der Nachwirkung der mittelalterlichen Dichtung mögen Volkers Nachtgesang und Gudruns Klage von Geibel, sowie Hagens Sterbelied von Dahn gelesen und besprochen werden. Da sich bei der meist vermehrten Stundenzahl des Deutschen in II jetzt Zeit findet, wird auch das Tierepos in Goethes Reineke Fuchs durch eine passende Auswahl Vertretung finden können.

In I geht der Unterricht über Luther, Hans Sachs, eine Anzahl geistliche und weltliche Volkslieder, Kirchenlied, Opitz, Gottsched und die Schweizer zu Klopstock**) über, der im 1. Semester der U I das Centrum des deutschen Unterrichts bildet. Vom Messias werden, zugleich zur Erweiterung der Kenntnis von dem Wesen des Epos, um einen Einblick in die dichterische Eigentümlichkeit Klopstocks zu gewinnen, eine Anzahl bedeutender Szenen gelesen und ein Durchblick durch das Ganze gegeben. Die eigentümliche Sprache, den teutonischen Zug, die Gewalt des Rhythmus und die enge Zusammengehörigkeit von Inhalt und Form bringen einige richtig gewählte Odengruppen (Natur, Lied, Liebe, Wein, Freundschaft, Vaterland, Lebensgrundsätze, Religion, bedeutende Persönlichkeiten) zur Anschauung. Aus der Behandlung muß der Schüler die schöpferische Bedeutung des Dichters, die auf diese einwirkenden Bildungsmomente (germanische, christliche, antike und moderne Klassiker), sowie die Materie der Dichtung (heiterer Lebensgenuß, Vaterlandsidee, kirchliches Christentum) ableiten. Im 2. Semester wird Lessing***) Mittelpunkt des Unterrichts. Seine Abhandlung über die Fabel bringt in Verbindung mit J. Grimms Abhandlung über das Wesen der Tierfabel diese Dichtgattung zum Abschluß. Der Abschnitt aus Goethes Dichtung und Wahrheit über die Bedeutung Friedrichs d. Gr. für die deutsche Litteratur leitet passend zur dramatischen Thätigkeit des Dichters über, am besten mit Minna. Verbindung mit der Geschichte kann sofort und später gesucht werden, durch den Konzentrationsbegriff Ehre besteht mit II Zusammenhang. Emilie und Nathan*) eignen sich eher für die Privatlektüre. Eine recht beschränkte und vorsichtige Auswahl aus der Hamburger Dramaturgie kann hier einige abschließende Abklärung hervorbringen, während Laokoon auch nur in Auswahl, aber reichlicher gelesen wird; die rechte Wirkung hat aber diese Lektüre nur, wenn ein tüchtiger Zeichenunterricht an einer Schule besteht. Ober-Prima beschäftigt sich in der einen Hälfte des Kurses mit Goethe**) (Götz, Egmont, Dichtung und Wahrheit, ev. Werther, Iphigenie, Gedichte), in der anderen mit Schiller (Räuber in Proben, Don Karlos und Briefe darüber, Marie Stuart und vor allem Wallenstein und die Braut von Messina, Gedichte). Drama und Lyrik müssen hier zu zusammenfassender und abschließender Behandlung gebracht werden. Auf der obersten Stufe wird die Schullektüre überall ergänzt durch die Privatlektüre, die aber nur dann Wert hat, wenn der Schüler dabei im selbständigen, denkenden und aufmerksamen Lesen gefördert wird. Und dies ist ohne eine kurze, aber wirksame Kontrolle des Lehrers nicht möglich. Die Zeit nach Goethe wird dem Schüler an den Repräsentanten vorgeführt, die er in der poetischen Schullektüre kennen lernte. Eine eigentliche Litteraturgeschichte hat nur Wert, sofern der Schüler die betr. Schriftsteller kennen gelernt hat.***) Dann vermag er auch allein die Entwickelung der Einzelnen zu verstehen. Den Zusammenhang, soweit er nicht aus der Lektüre erhellt, stellt der Lehrer her. Förderlich kann speziell für den deutschen Unterricht eine gut eingerichtete, nach Klassen getrennte Schülerbibliothek†) werden, deren Benutzung

---

*) Machold in Frick u. Polack, Aus deutsch. Lesebüch. Bd. 4. S. 387. Berlin, 1886. — Frick, Lehrpr. 12, 1.

**) Frick u. Polack a. a. O. 4, 267. — Heußner, Lehrpr. 14, 83.

***) L. Weber, Die poet. Lekt. in Gymnasien Pr. Luisengymn. Berlin, 1891. — Dietrich in Z. f. d. Gymn.-Wes. 16, 411. — O. Jäger, Aus d. Prax. S. 86.

*) Wackernagel, Kl. Schrift. 2, 452. — Rausch, Lehrpr. 32, 56.

**) Heußner, Gymn. 8, 813. — Fr. Kern, Deutsche Dramen als Schullekt. Berlin 1886. — H. F. Müller, dass. Z. f. d. Gymn.-Wes. 40, 385. — Klaucke, Z. Erkl. deutsch. Dramen. Berlin 1886. — Hiecke, Ges. Auff. S. 256. — O. Jäger, Aus der Praxis. S. 79 ff. — Frick u. Polack a. a. O. Bd. 5 u. 4.

***) W. Herbst, Die mhd. Litterat. auf d. ob. Stufe. Gotha 1879. — Bliedner in Reins Päd. Stud. 3, 1, 1 und Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 17, 105. — H. Müller, Z. f. d. Gymn.-Wes. 35, 513. 642. 705.

†) Dir.-Konf. Westf. XIII–XVI; Preuß. V; Pos. III; Schles. V; Sachs. V; Hann. VI. — Fr. X. Hoegg, Schülerb. Pr. Arnsberg, 1868. — Bauder, Z. f. d. Gymn.-Wes. 39, 209.

aber im engsten Zusammenhang mit dem Schulunterricht erfolgen muß.

Vortrag. Wenn man dem deutschen Unterricht, namentlich auf der oberen Stufe, die Aufgabe zuweist, die Schüler im mündlichen Vortrage*) auszubilden, so ist dies methodisch falsch und infolge der hierfür zu Gebote stehenden Zeit unmöglich. Vielmehr wird dies die Aufgabe jedes Unterrichtsfaches sein, und die Voraussetzung der früher geforderten und auch auf dieser Stufe zu fertigenden schriftlichen Arbeiten ist eben die Förderung der mündlichen Darstellung. Nur wenn die Schüler überall angehalten werden, sich ohne Einhilfe des Lehrers über eine Aufgabe zusammenhängend auszusprechen und immer ein kleines Ganzes daraus zu formen, wird jene Aufgabe einigermaßen erfüllt werden können. Alle Schüler müssen sich im Anfange schriftliche Ausarbeitungen machen; ob nur in dispositionellen Andeutungen oder in völliger Ausführung, kann nur individuell entschieden werden. Der Vortrag erfolgt frei vom Katheder, die Kritik wird durch die Mitschüler und abschließend durch den Lehrer geübt.

Schreibübungen. Die Schreibübungen**) werden, statt wie bisher vorwiegend reproduktiv zu bleiben, vorwiegend produktiv werden, d. h. der Stoff erwächst aus dem Unterrichte, aber die aufgenommenen Vorstellungsreihen müssen innerlich verarbeitet, mit dem Bewußtseinsinhalte verschmolzen und dadurch in anderer Zusammensetzung verwendet werden. Muster der Darstellung werden die besten nationalen Schriftsteller, die teils in ihren Werken, teils in Proben im Lesebuche vorgeführt werden. Für die Wahl letzterer ist die Verbindung mit dem übrigen Unterrichte maßgebend. Die Musterstücke müssen dazu verwandt werden, um induktiv den Schüler daraus die Gesetze der Darstellung, die Disposition, die sprachliche Einkleidung finden zu lassen. Die Aufsätze selbst müssen teils praktische Belege für diese theoretischen Ausführungen liefern, teils inhaltlich mit dem übrigen Unterrichte in Verbindung bleiben. Die jeweils zur Behandlung stehenden Konzentrationspunkte bilden auch den Inhalt der Aufsätze. So werden nicht nur die freien Arbeiten alle Lehrgegenstände berücksichtigen,*) sondern auch die häuslichen, mit größerer Eindringlichkeit zu bearbeitenden Aufsätze werden dem gesamten sprachlich-historischen Unterrichte ihre Themen entnehmen können. Befinden sich, wie eigentlich natürlich, unter den Konzentrationspunkten ethische Fragen, wie Ehre, Treue, sittliche Freiheit, Wahrhaftigkeit, dann sind auch die sog. moralischen Aufgaben berechtigt. Überhaupt wird jede Aufgabe hier förderlich sein, die aus dem Unterrichte erwächst, wie umgekehrt jede wertlos ist, die nur ad hoc besprochen wird.**)

c) Die alten Sprachen. α) Das Lateinische. Das Recht der alten Sprachen,***) in dem Unterrichte der höheren Schule zu stehen, beruht darauf, daß die leitenden Stände eines modernen großen Kulturvolkes einer historischen Bildung bedürfen, und zwar derjenigen Völker, durch deren Einfluß seine eigene Kultur bestimmt, und ohne deren Kenntnis sie nicht zu verstehen ist. Dies sind auf staatlichem und in gewissem Sinne auf kirchlichem Gebiete die Römer, durch deren Sprache die moderne Kultur mit dem Altertum ununterbrochen zusammenhängt, auf dem Gebiete des Geisteslebens im engeren Sinne die Griechen. Der Geist eines Volkes prägt sich aber nirgends so deutlich aus, wie in seiner Sprache; um also ein Volk allseitig kennen zu lernen, muß man seine Sprache kennen. Aber die Sprache allein giebt dem Schüler kein Bild einer Zeit oder der Menschen, die in ihr gelebt und gewirkt haben. Dies thut nur die Geschichte. Daraus ergiebt sich für die Behandlung des alten Sprachunterrichts der Grundsatz, daß er sich an die Geschichte an-

---

*) Palleske, Die Kunst des Vortr. S. 256 ff. — H. Schiller, Sind in uns. Gymn. z. Zwecke redn. Ausbild. besondere Übungen notwendig? Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 1.

**) L. Giesebrecht in Z. f. d. Gymn.-Wes. 10, 113. — Deinhardt eb. 4, 97. — E. Laas, Der deutsche Aufs. Berlin 1868. — Apelt, Der deutsche Aufs. in I. Leipzig 1883. — H. Gloel, Der deutsche Stil. Wesel 1889. — Fr. Spengler, Der deutsche Aufs. Wien 1891. — O. Steinel, Die Reform d. deutschen Aufs.-Unt. 1891. — Aus Schulbesichtigungsber. Lehrpr. 26, 86.

*) Meine Ausführ. in Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 14 ff. u. in d. Verhandl. d. Berlin. Dezemberkonf. S. 427 ff. — Conradt, Z. f. d. Gymn.-Wes. 45, 593.

**) Hildebrand, Der deutsche Sprachunterr. S. 49. — A. Matthias, Gymn. 1890, 697. — Bettingen, N. Jahrb. f. Päd. 1891, 508.

***) Lichtenheld, D. Stud. d. Sprachen. S. 188 ff. 200 ff. Wien 1882. — Willmann, Didaktik 2, 96 ff. u. 113 ff. — H. Planck, D. Lat. u. s. Recht als wissenschaftl. Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. — Anderer Ansicht sind; Neudecker, Der klass. Unterr. Würzburg 1890. — A. Richter im PA. 1891, 537. — A. Ohlert, Allg. Meth. d. Sprachunt. Hannover 1893. — G. Völcker, Die Ref. d. Schulw. Berlin, 1887.

lehnen muß. Erst an diesem Stoffe erhält er den Inhalt, dessen er bedarf, um das Interesse des Schülers zu gewinnen und festzuhalten. Für den Unterricht haben die alten Sprachen bezüglich der sprachlichen Ausbildung den Vorzug, daß sie dem Schüler ferner, deshalb objektiver gegenüberstehen, und je weiter sie in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt, und je reicher diese Formen selbst sind, desto reichlicher den Vergleich herausfordern und dem Denken desto reichere Übung bieten. Wir erhalten auf diesem Wege einen reicheren Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unseres Denkinhaltes. Inhaltlich bieten die antiken Schriftsteller typische, als Vorbilder verwendbare Zustände, Ereignisse und Menschen, die vermöge ihrer Vollendung bei aller Einfachheit sich für den aus dem Umgange erwachsenen Erfahrungskreis des Schülers eignen und alle seine Interessen wachzurufen und zu entwickeln vermögen.

Mängel des Unterrichtsverfahrens. Der lateinische Unterricht*) hat durch die geschichtliche Entwickelung an unseren höheren Schulen eine Stellung, die nicht pädagogisch, sondern nur faktisch gerechtfertigt ist. Denn an Reichtum, Durchsichtigkeit, Plastik und Feinheit der Grammatik übertrifft ihn das Griechische, und mit dessen Litteratur ist die römische gar nicht zu vergleichen. Aber das Lateinische war die Umgangs- und Verkehrssprache des Mittelalters, selbst die Reformation hielt es noch in dieser Anschauung fest, ja noch im Ausgange des 18. Jahrhunderts machte der Philanthropinist Basedow den Versuch, ihm diese Stellung nochmals zu erringen. Daraus erklären sich auch viele Eigentümlichkeiten, die heute noch dem lateinischen Unterricht anhaften, und die, soll nicht Besseres mituntergehen, beseitigt werden müssen. Dahin gehört vor allem die bis vor kurzem noch beinahe überall erhaltene Imitation und die damit in Verbindung stehende Anwendung besonderer Vokabelbücher und Phrasensammlungen. Denn hierbei waltet, oft unbewußt, noch die Gepflogenheit der Reformationszeit ob, welche die lateinische Sprache als Umgangssprache zu mündlichem und schriftlichem Gebrauche erlernen wollte. In unserer Zeit, wo neben dem Lateinischen Griechisch und Französisch, bisweilen selbst Englisch in den Gymnasiallehrplan Aufnahme gefunden haben, kann nicht mehr der gleiche Wortvorrat wie damals erworben, nicht mehr die stilistische Ausbildung erreicht werden. In Preußen ist seit dem 1. April 1892 der lateinische Aufsatz gefallen, den Süddeutschland nie gehabt, Hessen schon seit 1877 abgeschafft hat. Doch sind die Schreibübungen noch durch das ganze Gymnasium beibehalten und werden in der Reifeprüfung gefordert. Allerdings sollen sie nur im Anschluß an die Lektüre und diese unterstützend gefertigt und im wesentlichen auf Retroversionen beschränkt werden. Aber es ist doch zu fürchten, daß diese Forderung, die eigentlich auch schon in den Lehrplänen von 1882 erhoben worden war, großenteils auf dem Papier bleibe, solange in der Reifeprüfung der lateinische Stil gefordert und nicht, was seiner verstandesbildenden Wirkung keinen Schaden bringen würde, in Ober-Sekunda abgeschlossen wird. Immerhin bedeuten die neuen preußischen Lehrpläne darin einen erheblichen Fortschritt, daß sie die Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden vermindert und die Lektüre energisch zum Mittelpunkt des Unterrichts erhoben haben. Wird letztere Forderung wirklich durchgeführt, so kann die grammatisch-stilistische Ausbildung nicht mehr schädlich wirken wie bisher, und für die bis jetzt oft wirkungslosen Stunden können wertvollere Bildungselemente eintreten.

Grammatik. Für die Behandlung der lateinischen Grammatik muß überall der Grundsatz durchgeführt werden, daß das Verständnis der grammatischen Thatsache zuerst an der Muttersprache gewonnen wird.*) Das gewöhnliche Verfahren, dies an der fremden Sprache zu erzielen, ist psychologisch deswegen verfehlt, weil die ohnedies dem frühen Jugendalter schwer verständlichen abstrakten Dinge noch durch die Vorführung an fremdem, schwer festzuhaltendem Sprachstoffe in ungehöriger Weise

*) Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. Österreichs. S. 32. Wien 1884. — F. A. Eckstein, Latein. u. griech. Unterr. Leipzig 1887. — P. Dettweiler Didaktik u. Method. d. lat. Unterr. (In Baumeisters Handb.) München 1895. — H. Perthes, Z. Ref. d. lat. Unterr. 5 Art. Berlin. — H. Schiller, Konzentr. im lat. Unt. Z. f. d. Gymn.-Wes. 38. 193. — Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altspr. Unt, Marburg 1882 u. Bekenntnisse aus d. Arb. d. erz. Unt. Marburg 1892. — Heußner, Schrift d. deutsch. Einh.-Schule. H. 4. Hannover 1888. — Weißenfels, Der neue Lehrpl. d. Lat. Z. f. d. Gymn.-Wes. 46, 691. 753. — Fries, Über dass. Lehrpr. 13, 83 u. 34, 1.

*) Vogt, Progr. Neuwied 1886. — Lattmann, Die Verirrungen d. deutsch. u. lat. Elementarunterr. Göttingen 1892. — A. Döhring, N. Jahrb. f. Päd. 1890, 433.

gesteigert werden, während ein verständiges pädagogisches Verfahren überall die Schwierigkeiten zu teilen suchen muß. Aus der Verkennung dieses fundamentalen Verhältnisses erklärt sich die Forderung, dem fremdsprachlichen Unterrichte eine neuere Sprache zu Grunde zu legen. Sicherlich wird die Schwierigkeit der Erlernung einer solchen geringer sein und das Verfahren psychologisch richtiger. Aber unbedingt nötig ist diese Änderung nicht, wenn nur das bisherige Verfahren aufgegeben wird, das Deutsch an der fremden Sprache lehren wollte. Das Vorgehen ist überall induktiv, d. h. an dem Lesestoff werden die erste Anschauung und ihre Analogieen gewonnen; sind eine Anzahl solcher Fälle beobachtet, so erfolgt die Ableitung der Regel, die nun deduktiv verwertet und durch Übungsbeispiele bis zu mechanisch-sicherem Ablaufe befestigt wird. Überall ist nur das Wesentliche der einzelnen Lehren vorzuführen;*) die zahlreichen Ausnahmen der Grammatiken sind nur zu erörtern, wenn sie in der Lektüre begegnen, aber nicht zu imitieren. Diese Beschränkung wird aber nur herbeigeführt werden, wenn der Lesestoff den grammatischen Unterricht bestimmt, und nicht, wie gewöhnlich, umgekehrt. Enthält der Lesestoff schon in der VI zusammenhängende Stücke, so muß auch schon in dieser Klasse und in V ein vorbereitender syntaktischer Unterricht eintreten, für dessen Ausdehnung der Lesestoff wiederum maßgebend sein muß. Auch kann heute das Übungsmaterial nur dem Lesestoffe entnommen werden, da sonst eine Überbürdung mit Vokabeln eintritt,**) die Verwendung unbekannten Sprachstoffes zur Einübung grammatischer Regeln aber die ohnedies großen Schwierigkeiten dieser Thätigkeit unnötigerweise erschwert und eine feste Aneignung des Vokabelschatzes unmöglich macht.

Lesestoff. Der Lesestoff muß nach Konzentrationsrücksichten, namentlich mit Rücksicht auf das Bedürfnis der alten Geschichte, gewählt, inhaltlich ausgebeutet und mit allen verwandten Seiten im Bewußtsein der Schüler in Verbindung gebracht werden. Letzteres kann nur geschehen, wenn die Herausarbeitung, Zusammenfassung und Befestigung des Inhalts überall als Hauptaufgabe gilt. In den unteren Klassen (VI und V) dient am besten diesem Zwecke ein Lesebuch, das Stoff aus der griechischen Sagengeschichte und aus der römischen Heldenzeit, sowie aus der Berührung der Römer mit den Germanen enthält, der sobald als möglich in zusammenhängenden Lesestücken geboten werden muß.*) In IV, wo die alte Geschichte eintritt, kann in Cornelius Nepos oder einer Zusammenstellung, wie sie Lhomond und Lachmann bieten, eine Anzahl von Lebensbeschreibungen aus der griechischen (Miltiades, Themistokles, Aristides, Cimon, Epaminondas, Alexander M.) und römischen (Hannibal) gelesen und im Geschichtsunterrichte teils verwertet, teils vorbereitend behandelt werden. Auch einige Fabeln von Phaedrus werden sich bei passender Behandlung**) sehr nützlich erweisen. In III bietet Cäsars gallischer Krieg bei zweckmäßiger Auswahl und Verteilung ein vortreffliches Konzentrationsobjekt;***) an ihm lernt der Schüler nicht bloß die Anfänge der deutschen Geschichte quellenmäßig kennen, sondern mit Xenophon, Charles Douze und der Geschichte verbunden liefert er eine ganze Menge fruchtbarer und bleibend wertvoller Verbindungen. Die poetische Lektüre bildet Ovid, der sich namentlich für die kulturhistorische Entwickelung verwerten läßt.†) In U II††) gebietet die Rücksicht auf die griechische Geschichte in einem Semester die Lektüre ausgewählter Partieen aus Curtius Rufus, im anderen bereitet die Rede de imp. Cn. Pomp. auf die römische Geschichte vor, welche durch die Liviuslektüre der O II quellenmäßig gefördert wird. Bleibt Raum, so kann auch die Miloniana für die Zeit der Bürgerkriege fruchtbar werden. Sallust kann in einzelnen Partieen

---

*) Lattmann, Lehrpr. 29, 107. — Waldeck eb. 17, 1; 18, 12; 19, 2; 22, 75; 24, 23; 25, 20.

**) Aus Schulbesichtigungs-Berichten. Lehrpr. 27, 102 f.

*) Die neueste Verteidigung der Grammatistenmethode unseres Jahrhunderts, die inhaltlose Sätze bietet, „weil die Grammatik die Hauptsache, ja fast alles sein müsse, während der geistige Gewinn, der durch die im Lesestück mitgeteilten Sachen und Gedanken erwachse, fast gleich Null sei“, giebt Weißenfels in Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 46, 692 ff.

**) Maurer, Die Phädruslektüre in d. Konzentr. Progr. Gymn. Gießen 1891. — M. Handbuch S. 454 ff.

***) L. Hüter, Die Konzentr. im sprachl., gesch. und geogr. Unterr. d. U III. Pr. Gymn. Gießen 1889. — G. Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeut. f. d. O III d. Gymn. Pr. Bensheim 1889. Vergl. m. Handb. § 40.

†) Frick, Die Ovidlektüre in III. Z. f. d. Gymn.-Wes. 38, 257 u. Rost eb. 38, 1. — G. Ihm im Gymn. 3, 335 u. 839. — A. Lange, Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 657. — Solmsen, Lehrpr. 34, 36.

††) Die weiteren Ausführungen und Nachweise für die Behandlung der Lektüre in II u. I von Remp. der Konzentr. habe ich in m. Handb. § 44 und in meinen Abhandl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 38, 193 u. 39, 1 gegeben.

der Privatlektüre zugewiesen werden; für die Lektüre in der Schule ist er nicht wertvoll genug. In beiden Sekunden kann ein Durchblick durch die Aeneis gegeben werden; doch sollte man sich stets sagen, daß das sog. Volks- und Kunstepos im Griechischen und im Deutschen wertvolleren Gehalt zu bieten vermag. In I sollte Ciceros Schrift de orat. in Auszügen vertreten sein, da hier, wenn Griechisch, Lateinisch (die früher gelesenen Reden Ciceros), Deutsch und Französisch die Beispiele zu den theoretischen Lehren liefern, auch heute noch eine fruchtbare rhetorische Unterweisung herbeigeführt werden kann. Von Tacitus gehören diejenigen Partieen hierher, die sich auf die Geschichte unseres Volkes beziehen und daneben das, was die Begründung des Prinzipats, dessen Verfassung und soziale Zustände betrifft. Bleibt Zeit, so werden sich einige ciceronianische Briefe aus der Triumviratszeit besonders gut eignen. Die poetische Lektüre bietet Horaz, in den die Schüler gründlich einzuführen sind; an ihm finden Tacitus und Cicero ihre Ergänzung.*)

Das Ergebnis der Schriftstellerbehandlung muß eine gutdeutsche Übersetzung sein,**) wobei der Lehrer das Muster liefern sollte. Eine Hauptaufgabe dabei ist die richtige Ersetzung der lateinischen Periodologie, die im deutschen wie im lateinischen Unterricht durch zahlreiche Vergleichungen des Sprachgebrauchs in beiden Sprachen zu üben ist. Das nutzlose häusliche Wörteraufschlagen wird mit besserem Erfolge als praktische Wortbildungslehre in den Unterricht verlegt, und das Übersetzen bezw. die erste Herausarbeitung des Sinnes und die Feststellung der schließlichen Übertragung kann mit Erfolg für alle Schüler auch nur in dem Unterricht vorgenommen werden. Dadurch wird das sog. Extemporieren überflüssig. Alle Schüler haben dabei dieselbe Aufgabe vor sich.

Schreibübung. Auch die schriftlichen Übersetzungen in das Lateinische müssen besonders diesem Gesichtspunkte Rechnung tragen. Während sie auf der unteren Stufe mehr dem Ausweis über die Anwendung der Regeln dienen, sind sie auf der oberen lediglich in den Dienst der Lektüre zu stellen, wobei die grammatische Übung, soweit diese noch nötig wird, am besten an sie angeschlossen wird. Bei der geringen Zahl lateinischer Stunden, die heute zur Verfügung sind, kann es sich weder um Imitation (den sog. Aufsatz), noch um Erwerbung stilistischer Fertigkeit handeln. Und da diese Übungen, soll nicht die auf diesem Gebiete ohnedies wertlose Hausarbeit wertvolleren Dingen entzogen werden, nur in der Schule vorgenommen werden können, so kann man ihnen nicht einmal eine große Bedeutung für die Übung und Anwendung der Sprachgesetze zuschreiben. Letztere muß also wesentlich im mündlichen Unterrichte unter Benützung der Wandtafel eintreten, und sie kann, energisch und geschickt vorgenommen, auch heute noch befriedigende Ergebnisse herbeiführen. Voraussetzung ist nur, daß lediglich der Sprachstoff der Lektüre dabei zur Verwendung kommt. Dazu eignen sich die Retroversionen und Variationen, welche auch mit gutem Erfolge das herkömmliche unpädagogische Textlesen zu ersetzen vermögen. Besondere deutsche Übersetzungsbücher sind ein Übel, und jeder tüchtige Lehrer wird sie gerne missen. Verlangt Bequemlichkeit solche, so sollten wenigstens die Stücke nach den angegebenen Prinzipien gearbeitet sein.*) Alle zur Übersetzung gelangenden deutschen Texte müssen aber auch gutes und wirkliches Deutsch enthalten, da nur in diesem Falle die durch Übersetzung in fremde, der eigenen möglichst fernstehende Sprachen zu erzielende Geistesübung herbeigeführt werden kann. Durch dieses Verfahren wird aber durchaus nicht die Behandlung der rhetorisch-stilistischen Seite ausgeschlossen, die in richtiger Auffassung**) die scharfe und korrekte Gedankenbildung nicht unerheblich zu fördern vermag, wohl aber die Imitation, die nur auf Kosten lohnenderer Thätigkeit bei der beschränkten Stundenzahl möglich wäre.

β) Das Griechische.***) Grammatik. Da die grammatische Schulung beim Eintritte des Griechischen an der Muttersprache, am Lateinischen und am Französischen bereits erworben ist, so kann es bei dessen Erlernung neben

---

*) M. Handb. S. 490, wo auch die umfangreiche Litteratur zu finden ist.

**) Vogt, Pr. Neuwied, 1886, S. 7. — H. Perthes, Zur Ref. 4, 108. — Lichtenheld, Stud. d. Sprachen. S. 92 ff. 152 ff. — R. Schenk, Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 405 u. 28, 69. — Th. Becker, eb. 21, 69. — Kraßnig, eb. 33, 87. — Dir.-Konf. Schlesw.-Holst. V, 226.

*) M. Handb. S. 446 ff. — Joh. Hollenberg, Pr. Bielefeld 1889. — W. Fries, Z. f. d. Gymn.-Wes. 41, 601. — Eckstein, Lat. u. griech. Unt. S. 160 ff.

**) Darüber mein Handbuch S. 468 f.

***) Instrukt. f. d. Unt. an d. Gymn. in Österr. S. 89 ff. — Radtke, Der gr. Unterricht Pr. Pleß 1874. — C. v. Oppen, Der griech. Unt. Berlin 1885. — A. v. Bamberg, Zum griech. Unt. nach d. neuesten preuß. Lehrpl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 47, 1. — Mein Handbuch S. 497 ff.

ausreichendem Wortschatze nur darauf ankommen, daß das dieser Sprache Eigentümliche und Charakteristische zur Kenntnis der Schüler gelangt. Schon in den beiden Anfangsklassen ist wesentlich induktiv am Sprachstoffe ein Kursus durchzuführen,*) der die Formenlehre und die Hauptthatsachen der Satzlehre liefert. Die Vertiefung erfolgt ebenfalls stets an der Lektüre und ohne Tendenz auf Systematik an der Lektüre.**) Die noch immer viel zu zahlreichen Ausnahmen sind lediglich bei ihrem Vorkommen in dem Lesestoffe zu behandeln.

Schreibübungen. Schreibübungen, die recht häufig an der Wandtafel angestellt werden, sorgen für eine Fixierung der grammatischen Dinge in beschränktem Umfange.

Lektüre. Hauptsache bleibt die Lektüre wegen ihres typischen Wertes und ihres Einflusses auf die deutsche. Die Auswahl erfolgt nach den Gesichtspunkten der Konzentration, des Typenwertes und der Litteraturgattungen. Das Lesebuch, das im Anfangsunterrichte benützt wird, sollte nur Stücke enthalten, die sich mit griechischem Wesen (Geschichte, Sage, Biographie ꝛc.) beschäftigen; es könnte beibehalten werden, bis man in O III zum Homer übergeht. Die jetzige Xenophonlektüre hat weder vom litterarischen noch vom historischen Standpunkte Berechtigung. Ein früher Eintritt der Homerlektüre ist von dem Augenblicke ganz unbedenklich, wo die Imitation des Atticismus bedeutungslos ist. Mit Homer zu beginnen ist nicht aus sprachlichen Gründen zu widerraten, sondern weil für die werthafte Auffassung des Inhaltes und der Form dieses Alter noch zu unreif ist. Doch kann auch Herodot an das Lesebuch sich anschließen. Von Herodot sollten die Perserkriege, von Homer Odyssee und Ilias in der Hauptsache gelesen werden. Gerade für letztere Gedichte ist die Privatlektüre***) am ehesten zu erreichen. Der Prima bleiben die Typen des Redners, des pragmatischen Geschichtsschreibers, des Philosophen und des Dramatikers in Demosthenes,†) Thukydides,††) Plato†††) und Sophokles.*†)

*) E. Koch, Die Notwendigkeit einer Systemänd. im griech. Anf. Unt. N. Jahrb. f. Päd. 146, 409.

**) Rehdantz in Z. f. d. Gymn.-Wes. 5, 393.

***) Rich. Schenk, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1891, 264 ff. — Mahn in N. Jahrb. f. Pädag. 1891, 170.

†) Dettweiler, Lehrpr. 10, 71.

††) Frick, Lehrpr. 9, 35. — Stier, eb. 18, 40.

†††) H. Meier, Lehrpr. 27, 119.

*†) G. Richter, Lehrpr. 9, 93; 7, 71. — Heußner, eb. 29, 96.

Doch sollte man von Plato nur Krito, Apologie und erzählende Teile des Phädo, von Sophokles nur Antigone und König Ödipus lesen, dann noch von Euripides die Iphigenie, letztere beide wegen ihrer Bedeutung für die deutsche Litteratur. An den homerischen Gedichten müssen die Schüler eine ausreichende Kenntnis der homerischen Kulturzustände gewinnen, an Demosthenes die Zeitverhältnisse, den Patriotismus und die Fülle und Gewalt der Rede erfassen, aus Plato das Verständnis des Gedankenganges, der logischen Anlage und der sprachlichen Mittel, endlich an Sophokles bezw. Euripides mit dem aus der deutschen Lektüre Gewonnenen eine klare Einsicht in das Wesen der tragischen Dichtkunst erarbeiten.

γ) Das Hebräische.*) Diese Sprache hat nur traditionelle Berechtigung im Lehrplane der Gymnasien, die hier ihrem Prinzipe untreu werden, eine allgemeine, keine berufliche Vorbildung zu geben. Jedenfalls könnte aber ohne Schaden dieser Unterricht auf Prima beschränkt werden, wie es z. B. im Großherzogtum Hessen geschieht. Didaktisch ist Besonderes darüber nicht zu sagen; nur gestattet die intensive vorausgehende Sprachbildung, wesentlich deduktiv zu verfahren. Schriftliche Arbeiten sind höchstens zur Einübung der Schrift erforderlich.

d) Die neueren Fremdsprachen. α) Die französische Sprache. Allgemeine Erwägungen. Dieselben sind ursprünglich aus Nützlichkeitsrücksichten in den Lehrplan der höheren Schulen aufgenommen worden, und diesen charakteristischen Zug darf man auch heute nicht übersehen. Daneben besitzen sie die große Bedeutung, daß sie die wichtigsten Quellen für die moderne Kultur erschließen. Dies muß auch den Charakter des Unterrichts bestimmen. Lange Zeit mußte sich dieser die Angleichung an das Verfahren im Lateinunterrichte gefallen lassen, von dem sich erst die neuere Zeit mit Recht abgewandt hat. Die in den Hauptsachen an allen Lehranstalten übereinstimmende Unterrichtsweise wird lediglich für die grammatische Behandlung durch die Erwägung beeinflußt, ob es sich beim Französischen bezw. Englischen um die erste fremde Sprache handelt, die erlernt wird, wie an den lateinlosen Realschulen, oder ob bereits eine grammatische Grundlage

*) P. Doerwald, Lehrpr. 15, 23; 19, 34; 25, 9; 30, 86 und N. Jahrb. f. Päd. 146, 191.

vom Lateinischen vorhanden ist, wie an den Gymnasien und Realgymnasien. Im ersteren Falle wird der grammatische Betrieb langsamer, eingehender, gründlicher, allseitiger sein müssen, während im anderen es sich wieder nur um die Erlernung der speziellen Eigentümlichkeiten der betr. Sprache handelt. Die Litteratur wird ebenfalls nach Konzentrationsrücksichten und nach den Bildungszwecken der einzelnen Schulgattungen gewählt. Aber überall kommt gegenüber den alten Sprachen ein neues Moment hinzu: es handelt sich um lebende, gesprochene Sprachen, und die Ausbildung des Mundes und des Ohres, sowie die Entwickelung des unbewußten Sprachgefühls fordern eine andere Unterrichtsweise.

Aussprache. Der Schwerpunkt liegt von Anfang an auf der Entwickelung des Ohres und im Anschluß daran der Aussprache. Kann es sich auch nicht um die Erwerbung einer national-französischen Aussprache handeln, so lassen sich doch sehr erhebliche Unterschiede erzielen, je nachdem der Unterricht durch einen sprachkundigen Lehrer mit guter Aussprache und entwickeltem Gehöre erteilt wird oder nicht. Die erste Aufgabe der Unterrichtsverwaltung ist daher die Ausbildung von Lehrern, die solchen Anforderungen zu entsprechen vermögen.*) Hat man solche, so wird die jetzt übertriebene Schätzung der Phonetik ganz von selbst auf das richtige Maß zurückgeführt werden, die wohl zur richtigen Hervorbringung der Laute Anleitung geben, aber die richtige Aussprache von Worten trotzdem nicht herbeiführen wird.**) Die zweite Hauptaufgabe ist die Gewöhnung an zusammenhängendes Sprechen und Lesen, die nur durch langes, geduldiges Vor- und Nachsprechen von Sätzchen, Satzteilen oder Satztakten herbeigeführt werden kann.*) Sehr vorsichtiges, kontrolliertes und sehr genau rhythmisches Chorsprechen kann dabei unterstützen; sonst unterbleibt es besser. Auch hier muß die eigene Fähigkeit des Lehrers das Beste thun. Freilich wird Vorlesen durch den Lehrer und Nachlesen durch den Schüler noch wichtiger sein, als in der Muttersprache; denn hier muß das Beispiel des Lehrers den Strom des Lebens ersetzen, in dem der Schüler bei dem muttersprachlichen Unterrichte mitten drin steht.

Lesestoff. Alle diese Übungen konzentrieren sich um den Lesestoff,**) der von vornherein zusammenhängende kleine Stücke bietet, welche den Schüler auch inhaltlich interessieren; am besten werden sie dem französischen Leben selbst entnommen, da der französische Unterricht doch inhaltlich die Aufgabe hat, den Schüler mit Leben, Kultur, Denkweise und Geschichte des französischen Volkes bekannt zu machen. Allmählich geht die Lektüre zu Repräsentanten der einzelnen Litteraturgattungen über, deren Wahl mit Rücksicht auf den übrigen Unterricht erfolgen muß. Als Historiker empfehlen sich für III Charles Douze,***) für II und I Lanfrey, Ségur, Thiers, Michaud oder Barante, an Realanstalten außerdem Mignet, Guizot und Taine und als Roman- und Novellenschriftsteller Souvestre, Töpffer, Erckmann-Chatrian und Daudet, als Philosoph Montesquieu, als Redner Mirabeau, Chateaubriand, Bossuet und Fléchier, einzelne Biographieen wie Mignets Franklin, Villemains Cromwell. Da das Gymnasium die griechische Tragödie pflegt, so kann es sich die steife, rhetorische und phrasenhafte Dramatik Racines und Corneilles eigentlich ersparen; jedenfalls genügt ein Durchblick durch Athalie oder Cid, während Realanstalten aus dem entgegengesetzten Grunde die ältere und neuere dramatische Litteratur in größerer Ausdehnung kennen lernen müssen. Alle höheren Schulen sollten eine oder mehrere ältere und neuere Lustspiele (v. Molière, Scribe,

---

*) Schröer, Wissensch. u. Schule. Leipzig 1887. — Ihne, Verhandl. d. Gieß. Philol. Vers. 1885. — Schmeding, D. Aufenth. d. Neuphilol. rc. 2. Aufl. Berlin 1888. — St. Waetzoldt, D. Aufg. d. neusprachl. Unterr. u. d. Vorbild. d. Lehrer. Berlin 1892.

**) Münch, Didakt. u. Method. d. franz. Unt. (In Baumeisters Unt. u. Erz.) München 1895. — Ders. im Päd. Arch. 28, 520. — Rhode, eb. 27, 108. — Deutschbein, Verh. d. Philol. Vers. z. Dessau 1884. S. 278 ff. — Chr. Eidam, Phonetik in der Schule. Würzburg 1887. — Ohlert, Die fremdsprachl. Reformbew. Königsberg 1886. — C. Schaefer, Die vermittelnde Methode. Berlin 1885. — Die preuß. Lehrpl. von 1892. — Dir.-Konf. Schlesw.-Holstein 4, 117. — K. Dorfeld, Phonet. Stud. 5, 104. — L. Voltmann, D. Meth. d. Sprachunterr. Berlin 1891.

*) Lange, Z. f. neufranz. Spr. u. Litt. 8, 158. — A. Gille, N. Jahrb. f. Päd. 1889, 428. — F. Schmidt, Lehrpr. 25, 66. — Kühn, Der franz. Anf.-Unterr. Bielefeld und Leipzig, 1857.

**) Stufen des franz. Anf.-Unterr. Bielefeld u. Leipzig 1887. — R. Rieger, Lehrpr. 7, 108. — Walter, Der franz. Klassenunterr. Pr. Marburg 1888. — v. Roden, Inwief. muß d. franz. Sprachunterr. umkehren? Marburg 1890. — Rambeau in Fricks L.Pr. 9,93. — Dir.-Konf. Hann. III, 470; Schlesw.-Holst. V, 146. — Münch, Pr. Ruhrort 1879.

***) O. Fritsch in Fricks L.Pr. 17, 84. — Mahrenholtz in Päd. Arch. 18, 584.

Sandeau) lesen, da sie in der heimischen Litteratur kaum solche finden. Ebenso wird überall die neuere Lyrik (Chenier, Béranger, de Musset, Hugo) vertreten sein, und zu Ciceros Briefen bieten die der Mad. de Staël, Mad. de Sevigné, Voltaires u. a. sehr belehrende Analogieen, die zugleich für die Kenntnis des französischen Wesens von dem größten Werte sind.

Grammatik. Die grammatische Behandlung wird auf allen Stufen und in allen höheren Schulen induktiv sein müssen; die Ausdehnung der Induktion richtet sich lediglich nach dem Grade der schon erworbenen grammatischen Bildung; sie wird also für die lateintreibenden Schulen sehr beschränkt werden können.

Schreibübungen. Die Schreibübungen*) bedürfen namentlich im Anfangsunterrichte besonderer Vorsicht, da im Französischen Gehörwahrnehmung und Wortbild sich nicht decken. Eine besondere phonetische Schrift anzuwenden empfiehlt sich nicht, weil später Fehler doch unvermeidlich sind, und Verwirrungen sehr leicht eintreten. Am besten ist ein sehr ausgiebiger Gebrauch der Wandtafel, sobald einmal der Unterricht, was er in den ersten Wochen vermeiden wird, anfängt, das Sehbild mehr in den Vordergrund treten zu lassen; während bis dahin wesentlich, am besten lediglich, das Ohr in Anspruch genommen wurde. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische zu verwerfen**) geht um deswillen nicht an, weil die lebenden Sprachen nicht bloß zum mündlichen Gebrauch erlernt werden können; aber sie müssen sich als Retroversionen und Variationen am besten enge an die Lektüre anschließen und diese vertiefen helfen. Von der Verstiegenheit, sog. Aufsätze oder freie Arbeiten fertigen zu lassen, sollte man um so mehr ablassen, als die Schüler nie und die Lehrer wohl auch nur in ganz besonderen und seltenen Fällen solche zu schreiben vermögen. Der Unfug der Imitation im Lateinischen hat schon genug Schaden angerichtet. Man sollte sich vollends in einer lebenden Sprache davor hüten, da deren Flüssigkeit keine anderen Regeln gestattet als das Sprachgefühl, während bei der starr gewordenen toten Sprache das Formel- und Phrasenwesen bis zu einem bestimmten Grade gelernt werden kann.

---

*) Rohl, Pädag. 2, 268. — Baetgen, Pr. Realg. Eisenach 1890. — Mühlefeld, Neuph. C. Bl 2, 161.

**) Zusammenstellung der betr. Ansichten bei Dickmann, Pr. d. Fr. Werd. Gewerbesch. Berlin 1887, S. 23.

Wortschatz. Neuere Sprachen erfordern vor allem einen ausgedehnten Wortschatz, namentlich auch in den Gebieten des täglichen Lebens. Da dieser nur mit Mühe und nie in zu wünschender Ausdehnung aus der Lektüre zu gewinnen ist, so besteht hier gegen den Gebrauch von Vokabularien und guten Phrasensammlungen durchaus nicht das Bedenken, welches sie aus dem altsprachlichen Unterrichte ausschließen muß.*) Anknüpfung an Deutsch und Latein kann förderlich werden.**)

β) Die englische Sprache.***) Der Wert der englischen Sprache für den Weltverkehr und die Bedeutung der englischen Litteratur für unser Volkstum wird nicht bestritten. Ist dies aber der Fall, so muß sich auch Zeit und Gelegenheit finden, damit die Schüler der höheren Lehranstalten sie lernen können.

Stundenzahl. Bedenkt man, daß an den Gymnasien, an denen die Einrichtung des englischen Unterrichts allein Schwierigkeiten findet, schon 3 fremde Sprachen vorausgegangen sind, es sich hier also nur um die außerordentlich geringen Eigentümlichkeiten der englischen Grammatik und den dem Deutschen, Französischen und Lateinischen so verwandten Vokabelschatz handeln kann, so müssen 2 St. 2 Jahre lang genügen, um den Schüler mit den für das Leben nötigen Kenntnissen auszustatten. Diese theoretische Aufstellung wird durch die Erfahrung von 19 Jahren im Großh. Hessen bestätigt, und gute Lehrer verlangen nicht mehr Zeit für diese Sprache. An Realanstalten nimmt das Englische die Stelle der 2. fremden Sprache ein; es muß also eingehender grammatisch und, da ihm nur das Französische vorhergegangen ist, gründlicher bezüglich des Wortschatzes behandelt werden.

Behandlung. Über die Behandlung gilt im ganzen das für das Französische Gesagte;†)

---

*) Rohl, Pädag. 2, 262 ff. — Josupeit im Pr. Rastenburg 1888. — Mühlefeld in Fricks L. P. 15, 62.

**) Dir.-Konf. Preußen 10 (83). — Schlesw.-Holst. 1, 341 ff. — Schultz, Centralorg. f. d. Int. d. Realsch. 13, 357.

***) Dir.-Konf. Westf. 21 (84). — Gantter in Schmids Encykl. 2^2, 191. — Keuffer im Pr. Realg. Trier 1889. — Schröer, Wissensch. u. Schule, Leipzig 1887.

†) Walter, Pr. d. Casseler Realsch. 1887. — Klinghardt in Engl. Studien 8, 307. — Ders., Ein Jahr Erfahrg. mit d. neuen Meth., Marburg 1888 u. 3 weit. Jahre Erfahr. mit d. imitat. Meth. Marburg 1892. — Dir.-Konf. Schlesw.-Holst. 4. — Laubert im Pr. S. 12 ff. Danzig 1862. — Glauning, Didakt. u. Method. d. engl. Unt. (In Baumeisters Unt. u. Erz.) München 1985.

nur können die Schreibübungen bei der großen Einfachheit der Syntax mehr zurücktreten.

Das Tempo des Lesens kann rascher sein als im Französischen. Die Auswahl für die Lektüre wird von den Realanstalten auf der mittleren Stufe zu der vortrefflichen englischen Jugendlitteratur (Goldsmith, Scott, Lamb, Dickens, Tom Browns Schooldays u. a.) greifen, während auf der oberen die Geschichtsschreiber (Macaulay, Robertson, Hume, Lingard, Hallam, Southey, Irving, Grote, Gibbon) und Redner (Burke, Pitt, Fox, Macaulay) in Auszügen gelesen werden. Von Shakespeare verdienen Merchant, Macbeth, Hamlet, Coriolanus, Julius Cäsar gelesen zu werden, und an einzelnen Gedichten von Tennyson, Longfellow, Goldsmith und Scott sollte der Schüler wenigstens einen Eindruck von der Lyrik erhalten. Überall ist hier die Verbindung mit Deutsch und Französisch herzustellen, um insbesondere in I den psychologischen, ethischen und ästhetischen Gewinn durch Zusammenfassungen abschließender Art festzustellen.*)

e) Die Geschichte.**) Aller Sprachunterricht, welcher auf unseren höheren Schulen erteilt wird, mündet mit seinen Errungenschaften aus in dem breiten Bette des Geschichtsunterrichts, von dem er einen wesentlichen Teil bildet.

Aufgaben. Dessen Aufgabe ist es, die äußeren Begebenheiten, in denen sich die Entwickelung eines Kulturvolkes vollzieht, zur Kenntnis der Schüler zu bringen und allmählich deren Beziehung zu der geistigen und sittlichen Entwickelung verstehen zu lehren, dadurch Denken und Urteil zu fördern und zu klären, das Gefühl zu veredeln und den Willen zu kräftigen. Dieses wird hauptsächlich dadurch erreicht werden, daß die Schüler das Verhältnis von Ursache und Wirkung auf allen Gebieten des Lebens der Einzelnen und der Völker und damit die Erkenntnis der zusammenhängenden lückenlosen Verkettung in den geschichtlichen Ereignissen erarbeiten und die Gedanken großer Männer nachdenken lernen. Dabei tritt ihnen das sittlich Gute und das Gegenteil entgegen, von denen jenes ihre Bewunderung, dieses ihren Abscheu erwecken soll. Recht und Unrecht müssen deutlich auseinandertreten, auch für das Staaten- und Völkerleben, der Glaube an die Macht des Rechtes und der Wahrheit soll sich immer tiefer befestigen, und der Schüler soll die sittlichen Bande erfassen und schätzen lernen, die ihn an sein Vaterland ketten. Zugleich soll seine Teilnahme für die geschichtliche Menschheit erweckt werden, deren Streben und Denken, Leiden und Freuden er mit er- und durchleben soll. Aber an der lebhaften Vorführung großer Erscheinungen in der Geschichte soll auch sein Wille sich zur Kraft der That emporrichten; die Vorbilder des Mutes und der Tapferkeit, der Gewissenhaftigkeit und der Überzeugungstreue, der Selbstüberwindung und der Hingebung, der Treue und der Wahrheitsliebe, des Gemeinsinnes und der Aufopferung, des Rechtssinnes und der Pietät, der Großmut und der Bescheidenheit sollen in ihm den Vorsatz festigen, für seine Person in gleicher Lage ähnlich zu handeln und so die Ansätze zur Charakterbildung liefern.*)

Stufen des Unterrichts. Der Natur der Schüler entsprechend zerfällt der Geschichtsunterricht in zwei Stufen. Auf der unteren, wo Phantasie, Gedächtnis und Gefühl vorwiegen, ist an der Sage und an einigen Geschichtsbildern, die der Heimat so nahe als möglich liegen müssen,**) der Sinn für geschichtliche Vorgänge allmählich zu erwecken. Der eigentliche Geschichtsunterricht beginnt in IV und hat hier und in den folgenden***) Klassen die Thatsachen einzuprägen mit starker, aber nicht übertriebener Betonung des persön-

*) Münch in Fricks L. Pr. 1, 66 u. im Pr. Barmen 1884.

**) Instr. f. d. Unterr. an d. Gymn. u. Realsch. Österr. „Geschichte“. — Dir.-Konf. Westf. 13 (57). — Hannover 2 (79). — Sachsen 5 (86). — J. F. C. Campe, Gesch. u. Unterr. in der Gesch. Leipzig 1859. — W. Herbst, Zur Frage üb. d. Gesch.-Unt. Mainz 1859. — O. Jäger, Bem. üb. geschichtl. Unt. 2. Aufl. Mainz 1882 u. Didakt. u. Method. d. Geschichtsunt. (In Baumeisters Unt. u. Erz.) München 1895. — K. Biedermann, D. Gesch.-Unt. auf Schulen e. kulturgesch. Meth. Wiesbaden 1885. — Fr. Noack in Z. f. d. Gymn.-Wes. 37, 257. — v. Sallwürk, Gesinnungsunt. u. Kulturg. Langensalza 1887. — E. Hannak, Meth. d. Unt. in Gesch. Wien 1891. — Zillig, D. Gesch.-Unt. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 14. — Junge, D. Gesch.-Unt. nach d. Lehrpl. von 1892, Berlin 1892. — Froboese dass., Z. f. d. Gymn.-Wes. 47, 65.

*) Horawitz in Z. f. d. Gymn.-Wes. 24, 785. — Matzat eb. 25, 865. — Campe eb. 15, 625.

**) Frick in Lehrpr. 2, 98 u. 6, 105. — Schiller, Die einheitl. Gestaltung u. Vereinfach. d. Gymn.-Unt. S. 46 ff. Halle 1890. — O. Willmann, D. elem. Gesch.-Unt. Leipz. 1872.

***) Dagegen sprechen Rein, Pickel u. Scheller, Das 5. Schulj., S. 44. — Dietsch in Schmids Encykl. 2², 790 und Biedermann, Erziehungsschule 4, 41 ff.

lichen Elements.*) Naturgemäß würde dieser Kursus mit O III, event. mit dem 1. Semester der U II abschließen, so daß II und I die pragmatische Behandlung der Geschichte zufiele.**) Aber die Rücksicht auf einen Abschluß in U II hat in den neuen preuß. Lehrplänen in diese Klasse die neueste Geschichte verlegt und dieser auch die Einführung in die sozialen Verhältnisse als Aufgabe gestellt. Hierfür ist aber das Alter der Schüler so wenig als ihr Erfahrungskreis geeignet. Auch hat der preußische Vorgang in den süd- und einem Teile der mitteldeutschen Staaten keine Nachahmung gefunden; man hielt hier meist an den natürlichen Verhältnissen fest. Die obere Stufe hat die Bestimmung, die auf der unteren gewonnenen Vorstellungen zu sammeln und zusammen zu fassen. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Schüler in das innere Leben der Völker und Staaten, speziell in ihre Verfassungs- und Kulturzustände einzuführen, überall, soweit dies der Schule möglich ist, den Zusammenhang von Ursache und Wirkung aufdecken und induktiv einige leichtere und einfachere Gesetze finden zu lassen; die römische Kaisergeschichte und die neueste Zeit müssen hierbei gebührende Berücksichtigung finden.***)

Stoffauswahl. Der ausgedehnte Stoff muß sorgfältig gesichtet werden. Maßgebend für die Auswahl ist der Gesichtspunkt, daß der zu behandelnde Stoff nicht isoliert bleibe, sondern sich mit später oder früher Behandeltem zusammenfassen und zur historischen Typenbildung verwerten lasse.†) In dieser Hinsicht wird der Grundsatz von entscheidender Bedeutung sein müssen, daß aller Geschichtsunterricht ausmünde in die Kenntnis des eigenen Volkes. Dabei kann der Verfassung und den ökonomischen und sozialen Fragen der Neuzeit alle wünschenswerte Berücksichtigung zu teil werden, ohne daß dafür besondere Stunden beansprucht werden.††) Daß der Kulturgeschichte eine verständige Berücksichtigung zu teil werde, wird heute allgemein zugegeben;*) die Ausdehnung dieser Rücksichtnahme ist indessen noch sehr streitig; die verfügbare Zeit und das mangelnde Verständnis der Schüler sind Kriterien, die stets schwankend sein werden. Man wird vielleicht richtiger sagen, daß die innere Entwickelung überall beigezogen werden müsse, wo die äußere ohne sie unverständlich bleibt oder umgekehrt, und daß weiter der gesamte übrige Unterricht seine Beiträge zu dieser Kulturgeschichte zu liefern habe. Damit wird die nötige und heilsame Beschränkung verbürgt.**)

Um nicht das jugendliche Gedächtnis mit einem Übermaße von Thatsachen und Zahlen zu belasten, wird durch die beteiligten Lehrer jeder Schule ein Kanon festzustellen und innezuhalten sein, bei dem eine zu ängstliche Bemessung unnötig und bedenklich ist. Äußere mnemonische Mittel zur Einprägung sind wenig wert; dagegen ist überall judiziöses Memorieren anzustreben.

Methodik. Auf der unteren Stufe ist die anschauliche Erzählung des Lehrers wertvoll.***) Von Vortrag kann hier überhaupt nicht die Rede sein. Aber auch auf der oberen Stufe ist dieser bedenklich. Erstlich folgt kein Schüler längere Zeit einem solchen, er dürfte sich also nie über 10 bis 15 Minuten ausdehnen. Sodann verhält sich aber der Schüler dabei lediglich rezeptiv, und das Beste, was die Schule anerziehen kann, die Selbstthätigkeit der Schüler, wird dabei nicht entwickelt. Die einzige Lehrweise, bei der diese erzielt wird, ist die in Frage und Antwort, wobei der Schüler aus seinem Bewußtseinsinhalte durch Analogiebildung den Stoff zu finden hat, aus dem er durch Urteilen das Neue ableitet. Nur bei diesem Verfahren wird auch eine richtige Interessenbildung gesichert.†) In diesem Zusammenhange kann man auch ab und zu mit Vorteil das sog. retrospektive Verfahren anwenden, wobei dem Schüler zuerst das Bild eines neuen Zustandes in allgemeinen Zügen vorgeführt und erst nachher unter seiner Be-

---

*) Junge, Der Gesch.-Unt. Berlin 1886, S. 14 A. — Ad. Köcher, 12 Thesen üb. d. Gesch. Unt. S. 10, Hannover 1886. — Willmann, Päd. Vortr. 65 ff. — Frick in Lehrpr. 2, 98 ff.

**) Junge, D. Gesch.-Unt. S. 23 f.

***) Schiller, D. neuest. Gesch. im Gymn., Z. f. d. Gymn.-Wes. 43, 513, u. d. Gesch. d. röm. Kaiserz. in h. Unterr. Eb. 41, 8.

†) Nach diesen Gesichtspunkten ist die Stoffwahl in m. Handb. d. prakt. Pädag. 3. Aufl., S. 574—597 gearbeitet.

††) Schiller in Z. f. Gymn.-Wes. 42, 401. — Dettweiler, D. Erschliessg. d. Gegenw. in Meyer-Markau, Samml. päd. Vortr., Bd. 2. H. 3. Bielefeld 1889. — Moormeister, Volksw. Belehrg. im Unterr. h. Schulen, Pr. Schlettstedt 1889.

*) Biedermann, D. Gesch.-Unt. nach kulturh. Meth. — A. Scholtze, Die Kulturg. im hist. Unt. Leipz. 1880.

**) Eine Übertreibung des kulturgeschichtlichen Elements enthält das Referat v. Martens in Dir.-Konf. v. O.- u. W.-Preuß. XIII.

***) O. Frick in Lehrpr. 6, 106.

†) Ich habe das ausführlich begründet u. m. Aufs. „Etwas v. Gesch.-Unt. Lehrpr. 37, 1.

teiligung gezeigt wird, wie dieser Zustand entstand. Auch die Art der Wiederholung wird die Selbstthätigkeit fördern können. So gut wie gar nicht wird dies der Fall sein, wenn der Schüler einfach gedächtnismäßig die Erzählung oder Behandlung des Lehrers nochmals vorführt. Dagegen empfehlen sich Zusammenstellungen in abgeänderter Reihenfolge, genaue und scharfe Dispositionen, Zusammenfassungen der auf einzelne Personen, Örtlichkeiten, Länder bezüglichen, da und dort erlernten Thatsachen, Gruppenbildungen innerhalb des behandelten Stoffes überhaupt, ethische, kulturhistorische und geographische Verknüpfungen und Vertiefungen, Verwendung von Bildern, an denen die Schüler den Wiederholungsstoff als Erklärung selbständig zu verwerten haben, Charakteristiken nach typischer Disposition und andere Bearbeitungen von kleinen Quellenabschnitten und ähnliche Aufgaben.*) Tabellen sind wertlos, weil die Arbeit in der Regel mechanisch und oft unselbständig ist.

Belebt kann der Unterricht durch Anschauungsmittel aller Art (Bilder, historische Karten) werden; namentlich erweisen sich aber Gedichte als äußerst förderlich; ob ein Geschichtsbild mit einem solchen eingeleitet oder abgeschlossen werden solle, muß der Takt des Lehrers entscheiden.**) Dasselbe gilt von der Herbeiziehung anderer Quellen, als wie sie die alt- und neusprachliche Lektüre liefert. Wird diese auf ihren geschichtlichen Wert hin gewählt, so wird im allgemeinen die Verwendung weiterer Quellen nur Ausnahme zu sein brauchen.***)

Über das Nachschreiben gehen die Urteile auseinander. Im allgemeinen kommt wenig dabei heraus, wenn nicht die Schüler, etwa von U II an, eine besondere Anleitung und Heranbildung dafür empfangen.†) Doch wird diese Frage immer weniger von Bedeutung werden, je mehr der universitätsmäßige Vortrag im Geschichtsunterricht zurücktritt und durch die oben dargelegte schulmäßige Methode ersetzt wird.

Daß im Gymnasium die alte, in den Realschulen die moderne Geschichte breiter angelegt sein muß, ist lediglich die Folge des Sprachunterrichtes, der durch seine Lektüre den Geschichtsunterricht befruchtet und vertieft. Wird der altsprachliche Unterricht inhaltlich in erster Linie Geschichtsunterricht, so können die Stunden für römische und griechische Geschichte beschränkt werden. In allen höheren Lehranstalten muß aber der Fundamentalsatz gelten, daß der Schüler fremde Geschichte nur kennen lernt, um die seines Volkes besser zu verstehen.

f) **Die Geographie.***) Über den associierenden Wert der Geographie ist oben S. 88 gesprochen worden.

Aufgabe. Ihre spezielle Aufgabe ist, die Erde als Welt- und Naturkörper an und für sich, sowie im Verhältnis zu anderen Welt- und Naturkörpern, besonders aber ihre Oberfläche als Wohnsitz der Menschen und als Schauplatz der Geschichte kennen zu lehren.

Anschaulichkeit. Auf allen Stufen ist Anschaulichkeit ein Haupterfordernis. Um diese an erfahrenem und angeschautem Stoffe herbeiführen zu können, ist auf der untersten Stufe Heimatkunde**) zu erteilen, welche die Aufgabe hat, an Wohnort und Umgebung Auge und Geist des Schülers zu üben und zum Erfassen geographischer Begriffe und Erscheinungen vorzubilden. Sobald der Unterricht die eigentliche Heimat verläßt, kann nur noch die Anschauung mit Hilfe der Phantasie herbeigeführt werden, und es ist dann lediglich nach den sonstigen Unterrichtsinteressen die Verteilung des Stoffes zu bemessen.

Stoffverteilung. Da der Schüler, ohne die geographischen Grundbegriffe und einen Überblick über die Erdoberfläche zu besitzen, dem

---

*) O. Jäger, Bem. über d. gesch. Unterr. S. 14 f. 16 f. 18. — Zillig, a. a. O. 14, 234 f. — Scholtze, a. a. O. 21 f.

**) Ziller, Mat. z. spez. Pädag. 3. Aufl., S. 67 f. 77 f. Dresden 1886. — Willmann, Päd. Untr., S. 83. — Göpfert, Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 16, 255. — Rein, Pickel u. Scheller, 5 bis 7 Schulj. Gesch.

***) Haupt, Quellenlekt. u. Gesch. Unterr. Berlin 1890.

†) M. Handb. d. prakt. Päd. 610 f. — Anderes Verfahren bei Frick, Lehrpr. 8, 106.

*) Dir.-Konf. Preußen 11 (86), S. 297. — Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. u. Realsch. Österr. — Oberländer, D. geogr. Unt., 4. Aufl. v. Gäbler, Grimma 1887. — Kirchhoff in Schmids Encykl. 2[2], 896 — H. Matzat, Meth. d. geogr. Unt. Berlin 1885. — R. Lehmann, Vorles. üb. Hilfsm. u. Meth. d. geogr. Unt. Halle 1885 ff. — Wagner, Z. f. Schulgeogr. 9, 165.

**) Finger, Anweisung z. Unterr. in d. Heimatk. 4. Aufl. Berlin 1876. — Stoy, Von d. Heimatk. Jena 1876. — Göpfert, Üb. d. Unterr. in d. Heimatk. 2. Aufl. Annaberg 1886. — Pilz u. Peter in Lehrpr. 6, 45. — Heilmann, eb. 2, 65. — Rott, Heimatskunde, Berlin 1891. — Trommeau, Unterr. in d. Heimatk. Halle 1889.

höheren Unterrichte nicht folgen kann, so wird die Sexta einen solchen in elementarster Weise zu geben haben. Und da das engere und weitere Vaterland möglichst früh in das Interesse des Schülers intensiv treten muß, so wird Quinta, wo das Deutsche eine größere Stundenzahl besitzt, der geeignetste Ort sein, in die heimatliche Sage und Geschichte und zugleich in möglichst vielen Stunden in die Geographie von Deutschland einzuführen, während Quarta die europäischen Länder außer Deutschland vorführt. Die außereuropäischen Länder fallen den Tertien zu, wo die Geschichte der Entdeckungen ganz von selbst auf sie hinführt, und die Behandlung des anderen Welthandels gleichfalls wieder Veranlassung giebt, auf sie einzugehen. In II und I tritt die Geographie in innige Verbindung mit der Geschichte und dem Sprachunterrichte, doch ohne ihre eigenen Zwecke dabei aufzugeben, die auch noch durch Physik und Mathematik gefördert werden können. Der Unterricht darf sich hier nicht mit einfachen Wiederholungen begnügen, sondern er hat die Aufgabe, den Schülern das Verständnis zu erschließen für die Beziehungen der physischen Verhältnisse zum Menschenleben und namentlich zu den geistigen Seiten desselben.

Methodik. Die nächste und schwierigste Aufgabe auf der unteren Stufe ist die Einführung in das Verständnis des Kartenbildes, das sog. Kartenlesen.*) Gelingen kann sie nur, wenn der Unterricht in der Heimatkunde die Schüler in die Verhältnisse der Reduktion eingeführt hat, und wenn sie an dem Bilde der Heimat den Begriff des Reliefs erarbeitet haben. Letzterer muß mittelst der allereinfachsten Veranschaulichungsmittel (Buch, Federkasten, Nachbildungen aus Lehm u. s. w.) auf die Karte übertragen und nun das Verständnis für die auf ihr dargestellten Bodenverhältnisse herbeigeführt werden. Ist dies gelungen, so muß allmählich mittelst häufiger Übungen das Kartenbild verstehen gelernt werden. Auch mit dem verkleinerten Maßstabe ist der Schüler mit Hilfe von Messungen auf der Karte und der am Rande derselben angegebenen Maßverhältnisse bekannt zu machen. Erleichtert wird diese schwierige Aufgabe, wenn alle Schüler den gleichen Atlas besitzen.

Selbstthätiges Erarbeiten des Lehrstoffes durch die Schüler muß im geographischen Unterrichte oberstes Prinzip sein. Zunächst werden die vorhandenen Vorstellungen in der Weise festgestellt, daß alle Schüler aufgefordert werden, alles zu sagen, was sie über das zu behandelnde Gebiet schon wissen. Das Neue wird darauf in anschaulichster Weise d. h. am besten an guten Landkarten oder am Globus und nur für kleine Erdabschnitte an Reliefs gezeigt; die Schüler haben anzugeben, was sie an dieser Abbildung sehen. Was hier gewonnen wurde, und all das Bekannte, das von ihnen vorgebracht worden ist, wird nun von ihnen auf den Atlanten aufgesucht. Hat der Schüler auf diese Weise ein genaues und anschauliches Bild von den wesentlichen Zügen erhalten, so muß er durch eine Zeichnung, die nur die Hauptsachen der Atlaskarte wiedergiebt, und die er nach dem Beispiele des Lehrers allmählich herzustellen lernt, beweisen, daß er diese verstanden hat.*) Die sog. zeichnende Methode, welche den Unterricht jeweils mit dem Zeichnen, nicht mit dem Lesen der Karten und der beschreibenden Betrachtung beginnen will, ist nicht berechtigt, weil die Geographie ein Wissenszweig ist, der nicht bloß zeichnend, sondern mit Geist, Auge und Hand stets vereint zu erfassen ist; sie bedient sich des Zeichnens lediglich zur Unterstützung bei Auffassung und Erklärung des Kartenbildes.**) Auf Genauigkeit und Eingehen auf die Einzelheiten kann dabei nicht ausgegangen werden, und die hierauf gerichteten Bemühungen der letzten Jahrzehnte sind wegen des komplizierten Apparats von Hilfs-Linien, -Figuren und -Konstruktionen wertlos. Höchstens die Parallelkreise kann man als Hilfslinien verwenden, da sie dem Schüler zugleich für Lage und Ausdehnung den nötigen Anhalt liefern.

Besondere Sorgfalt erfordert auch hier die Wiederholung, die namentlich durch Kombinationen, Zusammenfassungen, Vergleichungen, Verknüpfungen mit der Geschichte und Naturgeschichte die Selbstthätigkeit der Schüler fördern muß. Die allgemeine Erdkunde wird auf diese Weise, namentlich in O III und U II, im wesentlichen gelehrt werden können, aus-

*) M. Ebeling, Einführ. in d. Kartenverständnis Berlin 1892.

*) R. Lehmann, D. Kartenz. im geogr. Unt. Halle 1891. — Delitsch, Beitr. z. Meth. d. geogr. Unt. Leipzig 1878. — H. Scherer in Z. f. Schulgeogr. 1886, 353 ff. — O. Bismarck, D. Kartenz. Wittenberg 1890. — Stahlberg in Z. f. d. Gymn.-Wes. 46, 209. — Fr. Meyer, Lehrpr. 30, 47; 33, 1.

**) Böttcher in Dir.-Konf. Preußen 11, 351 ff. u. 381 ff.

führlicher und gründlicher in den Realanstalten als in den Gymnasien, die sich hier nur auf das Elementare zu beschränken haben.*) Typische Dispositionen**), welche in dem Geographieunterrichte von unten herauf durchzuführen sind, können Lehrern und Schülern die Aufgabe erheblich erleichtern. Durch Naturalien, Modelle, Reliefs, fertig ausgeführte Landschaftsbilder, Photographieen, auch das Skioptikon kann der Unterricht belebt werden; auch eine gut gewählte Schülerbibliothek kann ersprießliche Dienste leisten. Endlich ist die Herstellung geographischer Schulsammlungen***) wünschenswert. Zu den sog. freien Arbeiten (s. S. 64) eignen sich geographische Aufgaben besonders gut.

g) **Rechnen und Mathematik.**†) Aufgabe. Die Mathematik, welche dem Schüler die Gesetze der Zahl und des Raumes erschließt, eröffnet ihm neben der sprachlichen eine neue Vorstellungswelt. Indem sie dabei einen Reichtum an Formen auf ewigen, einfachen Grundsätzen aufbaut, führt sie den jugendlichen Geist in die deduktive Methode des Denkens mit einer Strenge und Ausnahmslosigkeit ein, welche eine vortreffliche Erziehungsschule für jede wissenschaftliche Thätigkeit bilden. Aber andererseits läßt sich nicht verkennen, daß die Mathematik doch nur in seltenen Fällen ein über den Unterricht hinaus wirkendes selbstthätiges Interesse einzuflößen vermag, und darin liegt ihre pädagogische Minderwertigkeit, die durch den Hinweis auf ihre Bedeutung für das praktische Leben nicht beseitigt werden kann. Jedenfalls wird dadurch das Verlangen gerechtfertigt, daß auf den allgemeinen Vorbildungsanstalten — und solche sind die höheren Schulen — nur die Elementar-Mathematik behandelt, was aber darüber hinausgeht, dem Fachstudium zugewiesen werde, ein Zustand, von dem wir zur Zeit weit entfernt sind.

*) Scheibler, Meth. d. geogr. Unt. bes. in ob. Kl. Pr. Realg. Magdeburg 1891.

**) Frick in Lehrpr. 4, 93 u. f. d. Gymn.-Wes. 37, 649.

***) O. Schneider in Z. f. d. Gymn.-Wes. 31, 145. — Ebner, Z. f. Schulgeo. 11, 40.

†) Instruktion f. d. Unt. an d. Gymn. u. Realsch. Österr. — Reidt, Anleit. z. math. Unt. auf höh. Schulen. Berlin 1886. — M. Simon Didakt. u. Meth. d. Rache u. d. Meth. (In Baumeisters Handb. d. Erz. u. Unt.) München 1895. — J. Becker, Die Math. als Lehrgegenst. d. Gymn. Berlin. — Th. Wittstein, Die Meth. d. math. Unt. Hannover 1879. — Schellbach, Inh. u. Bedeutg. d. math. u. phys. Unt. auf uns. Gymn. 2. Aufl. Berlin 1891.

Stufen. Der mathematische Unterricht zerfällt in zwei Stufen, die sich teils nach dem Wesen der zu behandelnden wissenschaftlichen Lehren, teils nach der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler bestimmen lassen. Der unteren Stufe fallen das eigentliche Rechnen und der geometrische Anschauungsunterricht, der oberen die wissenschaftliche Mathematik in dem angegebenen Umfange zu.

Rechenunterricht. Der Rechenunterricht*) an den höheren Schulen hat die dreifache Aufgabe, die allgemeine Geistesbildung zu fördern, praktisch verwertbare Kenntnisse zu übermitteln und auf den späteren mathematischen Unterricht vorzubereiten. Um diese Ziele zu erreichen, muß er überall mit der Anschauung beginnen, deren Ergebnisse unter Zuhilfenahme der Selbstthätigkeit der Schüler zur Abstraktion fortführen und zu Begriffen erheben, endlich die gewonnene Einsicht durch Übung in Können verwandeln. Kommt es, wie häufig, zur Formulierung von Gesetzen (Regeln), so muß diese möglichst bündig und derartig sein, daß der Primaner noch gebrauchen kann, was der Sextaner gelernt hat. Der Schwerpunkt liegt auch im Rechenunterrichte im mündlichen Verfahren; nur wenn der Schüler von vornherein und stets gewöhnt wird, vor der Ausrechnung mittelst der Denkprozesse die Verhältnisse klar zu legen, kann man ein allmählich selbstthätiges und richtiges Verfahren von ihm erwarten. Das schriftliche Rechnen bildet nur eine Ergänzung des mündlichen, bei der die Ziffern zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur bequemeren und schnelleren Darstellung hinzutreten; es eignet sich besonders für Hausaufgaben, wenn solche nicht für entbehrlich erachtet werden. Das Prinzip der Konzentration kann und muß bei den Aufgaben gewahrt werden; Geschichte, Geographie, Statistik, Naturwissenschaften, die gewohnten Umgangs- und Erfahrungskreise der Schüler, endlich die Beziehungen des Einzelnen zum Verkehr, zur Gesellschaft, zum Staate bieten dafür unerschöpfliche Fundgruben.**)

*) Dir.-Konf. Westf. 16, (67); Pomm. XI, 139. — J. J. Sachse, Der prakt., geistbild. u. erziehl. Unterr. im Rechn. u. in d. Rauml. Osnabrück 1886 u. d. Rechenunt. in d. Volkssch. Leipzig 1889. — Unger, Meth. d. prakt. Arithm. Leipzig 1888. — Sickenberger, Leitf. d. Arithm. 4. Aufl. München 1884. — Rein, Scheller, Pickel, Theorie u. Praxis d. Volkssch. — Hartmann, Der Rechenunt. d. deutsch. Volkssch. Hildburghausen 1888.

**) Kehr, Praxis der Volkssch. S. 225 ff. — Falke-Pickel im Jahrb. d. Ver. f. wiss. Pädag. 20, 133.

Geometrischer Anschauungsunterricht. Der vorbereitende Unterricht in der Geometrie*) auf der unteren Stufe soll mittelst der sinnlichen Anschauung den Sinn für die Form wecken, das Verständnis für Ebenmäßigkeit und Regelmäßigkeit fördern und zugleich Auge und Hand üben, sowie die mathematische Phantasie entwickeln, d. h. die Fähigkeit, räumliche Verhältnisse und Gebilde sicher und genau vorzustellen. Zu diesem Zwecke müssen die geometrischen Gebilde körperlich vorgeführt, von dem Schüler betrachtet, befühlt, gemessen, geteilt und wieder zusammengesetzt werden. Dieser Unterricht wird nur in wenigen besonderen Stunden erteilt zu werden brauchen, wenn, wie unten ausgeführt wird, der Zeichenunterricht von vornherein vom Körper ausgeht. Es wird sich in diesen wesentlich darum handeln, die Schüler zu befähigen, Gerade, Winkel und geradlinige Figuren zu lesen, zu addieren und zu subtrahieren und nach Diktat zu zeichnen, Konstruktionen auszuführen, in denen Gerade gezogen und verlängert, Strecken aufgetragen und in gleiche Teile zerteilt, Parallele gezogen, Kreisbogen mit gegebenen Halbmessern und Mittelpunkten beschrieben und geteilt werden sollen. Auch Errichtung von Perpendikeln, Vielecke, die Winkel im und um den Kreis, Sekanten und Tangenten müssen ihnen geläufig sein.

Eigentlich mathematischer Unterricht. Auf diesen Grundlagen baut sich der eigentliche mathematische Unterricht auf,**) der nicht vor U III beginnen sollte, damit völlige Sicherheit in dem Rechnen und in den Elementen der geometrischen Anschauungslehre erreicht werden könnte, was zur Zeit vielfach nicht der Fall ist. Die allgemeine Geistesbildung käme dabei auch nicht zu kurz. In der Arithmetik sowohl als in der Geometrie ist Beschränkung auf diejenigen Lehrsätze erforderlich, ohne welche der lückenlose Aufbau der einzelnen Teile unmöglich ist. Das Verfahren sollte überall heuristisch-genetisch sein***); denn nur dabei kommt die Anschauung zu ihrem Rechte, und das Interesse der Schüler kann auf diesem Wege eher gewonnen werden. Bei den Übungsaufgaben wird möglichst Verbindung mit den Naturwissenschaften anzustreben sein. Die häuslichen Arbeiten sollten sich hauptsächlich das Ziel stecken, den Schüler an geordnete, korrekte und präzise Darstellungsweise zu gewöhnen, während die Schularbeiten mehr die Gewöhnung an rasches Zusammennehmen und richtige Zeiteinteilung verfolgen. Überall empfehlen sich gelegentliche Mitteilungen von historischen Notizen, die geeignet sind, bei den Schülern die Vorstellung zu begründen, daß es sich auch hier um eine nach Jahrtausenden zählende Entwickelung der Wissenschaft handelt.*) Im Interesse der Verknüpfung und Befestigung der Vorstellungsgruppen ist es vorzuziehen, längere Zeit ausschließlich Arithmetik oder Geometrie zu erteilen; das herkömmliche Nebeneinander beider ist eine unnötige Erschwerung der Lehrarbeit.

Für die Ober-Realschulen und die Realgymnasien kommt auf der oberen Stufe die darstellende Geometrie als weitere Aufgabe.**) Sie hat die Schüler mit den Raumgesetzen bekannt zu machen, dabei namentlich die Projektionslehre zu begründen und zur Darstellung geometrischer Körper zu verwenden. Da die Entwickelung der hierzu erforderlichen Auffassung und die Ausbildung der ihr entsprechenden Darstellung sehr mühsam und zeitraubend ist, wenn nicht ein rein mechanisches Verfahren die Folge sein soll, so muß sich der Unterricht auf einen sehr geringen Stoff beschränken und sehr langsam und gründlich vorgehen. Bei dem Zeichnen selbst muß Genauigkeit, Sauberkeit und Fertigkeit erzielt werden; ein tüchtiger Lehrer wird dabei stets Gelegenheit finden, den Schülern Aufgaben zu stellen, die sie in selbstthätiger Lösung von Konstruktionen üben.

h) Die Naturwissenschaften. α) Die beschreibenden Naturwissenschaften.***) Aufgabe.

---

*) K. Fresenius, Die Raumlehre eine Gramm. d. Nat. 2. Aufl. Frankfurt 1875. — Weingärtner, Geom. Ansch.-Unt. in V. Pr. Marburg 1884. — Chr. Paulus, Zeichn. Geom. z. Schulunt. Stuttgart 1866. — E. Schulze in Z. f. d. Gymn.-Wes. 48, 425. — Falke in J. d. Ver. f. wiss. Päd. 13, 1.

**) Ad. Schumann, D. Math. an d. hum. Gymn. nach den neuen Lehrpl. Z. f. d. Gymn.-Wes. 46, 630.

***) K. Becker, Z. Ref. d. geom. Unterr. Pr. Wertheim 1880. — Erler in Lehrpr. 3, 1. — Wanzelius, eb. 6, 33. — Krumme, Päd. Arch. 29, 106. 675. — Max Simon, Geom. f. höh. Bürgersch. 3. Aufl. Breslau 1888. — Bartholomäi in Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 2, 158.

*) P. Treutlein, D. gesch. Elem. im math. Unt. d. h. Lehranst. Braunschweig 1889.

**) Kramer, Die darstell. Geom. im Realgymn. Halle 1890. — Fr. Tilser in Z. f. d. Realsch.-Wes. 7, 75. 523, 581. — Nemetz eb. 3, 594; 4, 577. 641. — Kirchberger eb. 4, 14. — Fr. Bergmann eb. 8, 402. — Macher im Päd. Arch. 27, 19.

***) Dir.-Konf. Baden 1 (76). — Elsaß-Lothr. 1 (78) — Kirschbaum-Vail in Schmids Encykl. 5², 159

Die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist nach der erziehlichen Seite, die Anschauung zu bilden, die gewonnenen Anschauungen zu Begriffen fortzuführen, die Ursachen aufzusuchen und besonders für einzelne Fälle gefundene Gesetze mittelst der Induktion auf eine größere Anzahl analoger Fälle auszudehnen, zugleich aber auch einen liebevollen und verständigen Verkehr mit der Natur anzubahnen, dadurch die ethische Entwickelung des Schülers nach dieser Seite hin zu fördern und sein Gefühlsleben mit der Intelligenz in Einklang zu bringen. Materiell schafft er dem Schüler Kenntnisse, ohne die heute eine allseitige geistige Ausbildung und Beteiligung an der Kulturarbeit unmöglich ist. Ihre Summe wird danach zu bemessen sein, daß durch sie das rechte Verständnis der Natur und der Stellung des Menschen in und zu ihr angebahnt werde. Mit dem geographischen Unterrichte sowie mit dem Zeichnen sind leicht Verbindungen und Verknüpfungen herzustellen.*)

Die unmittelbare Anschauung und Beobachtung der Naturobjekte und der Naturvorgänge und die eigene Erzeugung der Vorstellungen von ihnen verleihen diesem Unterrichte das eigenartige Gepräge. Hier wird der Schüler am wirksamsten zu richtigem körperlichen Sehen erzogen, während er von Hause aus sich nur an Flächensehen und vielfach ungenaues und unvollkommenes Beobachten gewöhnt hat.

Stoffverteilung. Durch die Abhängigkeit von den Naturobjekten, nicht durch die Rücksicht auf Systematik, die in dem Schulunterrichte keine Berechtigung hat, wird die Einrichtung begründet, im Winter mehr Zoologie und Mineralogie, im Sommer mehr Botanik zu lehren.**) Mehr, nicht ausschließlich — denn wenn der Schüler richtige Naturgeschichte lernen soll, so muß der Unterricht die Beziehungen des einzelnen Objektes zu anderen Wesen und zu seiner Umgebung erörtern und klarlegen, die Zweckmäßigkeit im Bau der Lebewesen nachweisen und ihre Entwickelung durch die eigene Beobachtung den Schülern zum Verständnis bringen. Dies kann für eine Reihe von zoologischen Objekten nur im Sommer geschehen, während umgekehrt das Leben der Pflanze auch im Herbst und Winter beobachtet sein will. So ist die Behandlung nach Gruppen*) (Wald, Wiese, Feld u. s. w.) richtiger als die Vorführung des Systems.

Methodik. Im Anfange müssen möglichst große Naturkörper mit deutlich und sichtbar ausgesprochenen Erscheinungsformen gewählt werden, für deren Betrachtung sofort eine typische Form festzuhalten**), und von denen womöglich jedem Schüler ein Exemplar zur Zerlegung in die Hand zu geben ist. Diesen Anforderungen kann im Anfange nur im botanischen Unterrichte entsprochen werden. Mit der Beobachtung und Zerlegung ist ebenfalls von Anfang an das Zeichnen des Beobachteten in einfachen Strichen zu verbinden; — hier liegt die Brücke zum Zeichenunterrichte. Beobachtung und Beschreibung sind als Sprachübung im ausgedehntesten Maße zu benützen und auch für die schriftlichen sog. freien Arbeiten nutzbar zu machen.***) Weder in der Botanik noch in der Zoologie kann es auf ein massenhaftes Material ankommen, sondern lediglich darauf, daß die Schüler die ihnen vorgeführten Vertreter fest und genau kennen und ihre Beziehungen zu anderen Pflanzen oder Tieren, sowie zum Menschen erfaßt haben. Wenn auch das Ziel des Unterrichtes nicht Systematik sein darf, so wird doch die auf allen Stufen zur Betrachtung und Beschreibung hinzukommende Vergleichung zu Reihen-, Gruppen- und Typenbildungen führen und das Wertvolle des Systems der geistigen Bildung sichern. Am Ende des naturgeschichtlichen Kurses, der freilich, nicht wie heute, in III, sondern etwa in OII eintreten sollte, kann und soll eine zusammenfassende Be-

---

u. 97. — Instr. f. d. Unt. an d. Gymn. u. Realsch. Österr. — Roßmäßler, D. naturw. Unt. Leipzig 1860. — Lottner u. Müller, Lehrpl. f. naturw. Unt. Pr. Lippstadt 1865. — Baenitz, D. naturw. Unt. an gehob Lehranst. 2. Aufl. Berlin 1883. — Zwick, D. naturw. Unt. 2. Aufl. Berlin 1884. — Rein, Pickel u. Scheller, 4. Schulj., 104 ff. — Kießling u. Pfalz, Wie muß d. naturg. Unt. sich gestalten u. s. w.? Braunschweig 1886. — Kollbach, Meth. d. ges. naturw. Unt. an h Lehranst. u. Volkssch. — H. Scherer, Die Mittelschule 2, Nr. 10, 11. — Lay, Psychol. Grundl. d. erz. Unt. u. ihre Anwendg. f. Naturgesch. Bühl 1892.

*) Zopf, D. naturw. Gesamtunt. im Pr. D. Breslauer R.-G. z. h. Geiste 1890. — Lüddecke, D. Beobachtungsunt. im Freien. Braunschweig 1893.

**) Lottner u. Müller, Lehrpl. f. naturw. Unt. Lippstadt Pr. 1865.

*) Junge, D. Dorfteich als Lebensgemeinsch. Kiel 1885, u. d. Kulturwesen d. deutsch. Heimat. Kiel 1891. — Kießling u. Pfalz a. a. O. — Fischer in Lehrpr. 11, 82. — Frick, Lehrpr. 12, 86

**) Solche bei Zwick a. a. O.

***) Die Anwendung der sog. Formalstufen auf diesen Unt. bei Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Prax. d. Volkssch., 4. Schulj., 154 ff.

trachtung über Anatomie und Physiologie stattfinden, mit der zweckmäßig eine Belehrung über Gesundheitspflege verbunden wird. Hausarbeiten und Buchunterricht müßten von der naturgeschichtlichen Unterweisung gänzlich ferngehalten werden. Um so häufiger müßte die Beobachtung im Freien eintreten, wobei der beobachtete Stoff in der Schule zu verarbeiten wäre.*) Nur in diesem Falle und bei der oben dargelegten Art des Unterrichts kann der Schüler, zunächst in seiner Heimat, ein einigermaßen befriedigendes Bild von der Natur und ihren Lebensbedingungen, -verrichtungen und -gesetzen sowie von der Stellung des Menschen in und von seinen Beziehungen zu der Natur erhalten.

β) Physik**) und Chemie. Aufgabe. Auch bei diesen Teilen der Naturwissenschaft kann es in den höheren Schulen nicht auf die Überlieferung eines großen und ausgedehnten Lehrstoffes ankommen, sondern allein auf die Entwickelung der eigenen Beobachtung und des logischen Vermögens, das Verhältnis von Grund und Folge in den Naturvorgängen zu verstehen. Freilich ist beides nicht zu erreichen, ohne daß ein für die Zwecke der allgemeinen Bildung ausreichender Einblick in die Naturgesetze, den Zusammenhang und die Gesetzmäßigkeit des Ganzen der Natur gewonnen wird. Die hierzu erforderlichen Kenntnisse sollten an den Realanstalten nur vertieft, nicht, wie es jetzt meist der Fall ist, gehäuft werden; durch letzteres Verfahren wird die Erziehungsschule zur Fachschule.

Methode im physikalischen Unterrichte. In der Physik muß das Lehrverfahren, das nach Angabe des Ziels, kurzer Vorbesprechung und Analyse der vorhandenen Erfahrung überall auf Erfahrung und Betrachtung des Schülers begründet sein muß, vom Experimente ausgehen. Dem Versuche voraus geht eine Aufklärung über das Ziel und die Mittel, namentlich über den zu verwendenden Apparat; dem gelungenen Versuche muß eine beschreibende Wiederholung durch die Schüler und die Ableitung des Gesetzes folgen; dabei ist die Aufgabe derselben, in dem durch das Experiment dargestellten Ereignisse den Zusammenhang von Ursache und Wirkung sowie das Gesetz ihrer strengen Verknüpfung zu finden. Die Zeichnung kann auch hier das Verständnis erheblich fördern, historische Angaben können namentlich auch die Bedeutung und den Wert der hier zuerst in ausgedehnter Anwendung auftretenden wissenschaftlichen Hypothese klar stellen. Schülerübungen, hauptsächlich Ausführungen von Messungen, fördern die Selbstthätigkeit der Schüler und zugleich die Ausbildung von Auge und Hand.*) Dem Unterrichte der Physik sollte eigentlich die mathematische Geographie zugewiesen werden.

Für eine rationelle Behandlung der Physik ist es wünschenswert, daß in einer Tertia und in U II zuerst ein allgemeiner propädeutischer Kursus erteilt werde, der in den folgenden Klassen nach Maßgabe der verfügbaren Zeit zu vertiefen wäre.

Chemie. Die Chemie**) ist besonders geeignet, an induktive Denkweise zu gewöhnen; sie müßte schon auf der unteren Stufe sehr elementar vertreten sein und könnte auch im Gymnasium im allgemein pädagogischen Interesse bessere Verwendung als jetzt finden, ohne darum größere Belastung der Schüler herbeizuführen.

Synthetisches Verfahren. Im eigentlichen chemischen Unterrichte können die Schüler entweder auf synthetischem Wege durch einfache Versuche in das Wesen chemischer Vorgänge eingeführt werden. Dabei kommt es darauf an, daß sie in stand gesetzt werden, den vor ihren Augen sich vollziehenden Vorgang zu analysieren, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden, das Verhältnis von Grund und Folge klar zu erkennen, dadurch die Erscheinung selbst zu verstehen und diese in ihrer Entwickelung sprachlich darzustellen;

---

*) Pilz, Über Naturbeob. d. Schüler. Weimar 1882 u. Aufg. u. Frag. f. Naturbeob. d. Schüler in d. Heimat. 3. Aufl. Weimar 1887. — Lüddecke, Der Beobachtungsunterr. im Freien. Braunschweig 1893. — Rott, Unt. in d. Heimatk. Berlin 1890.

**) Instrukt. f. d. Unt. in Gymn. u. Realsch. in Österr. — Erler in Schmids Encykl. 5², 122. — Dir.-Konf. Pommern 9 (85). — Poske in Z. z. Förd. d. phys. Unt. 1, 1. — K. Noack eb. 2, 49, 4, 161 u. Päd. Arch. 24, 655. — Pietzker, Z. f. d. phys. u. chem. Unt. 4, 217. — E. Wiedemann, Bl. f. d. bayer. Gymn.-Wes. 27, 338.

*) Noack, Aufg. f. Schülerübungen. Berlin 1892.

**) R. Arendt, Technik d. Experimentalchemie. Leipzig 1881 u. in Lehrpr. 6, 76; 7, 95; 8, 88. — Wilbrand, Üb. Ziel u. Meth. d. chem. Unt. Hildesheim 1881; Päd. Arch. 20, 517; 22, 321, Leitfad. f. d. meth. Unt. in d. org. Chemie, 5. Aufl. Hildesheim 1886, Grundz. d. Chemie, Hildesheim 1888, Behandl. d. chem. Lehrst. im Centralorg. f. d. Inter. d. Realschulen. 15, 81 u. Z. f. phyl. u. chem. Unt. 2, 209. — Schrader Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 193 — L. Knöpfel, Pr. Worms 1893.

denn Beobachtung und Erklärung müssen hier stets verbunden sein. Diese Forderungen werden aber nur dann erfüllt werden können, wenn der Unterricht in strenger Stufenfolge fortschreitet, so daß das Folgende stets aus dem Vorhergehenden sich entwickeln und verstehen läßt, und wenn er sich an einfache Vorgänge hält, die in ihren Einzelheiten von den Schülern überschaut werden können. Im Verlaufe des Unterrichts muß beständige Übung in der Gruppierung der Elemente und Verbindungen erfolgen, so daß sich schließlich eine systematische Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials von selbst ergiebt.

Analytisches Verfahren. Oder das Unterrichtsverfahren ist analytisch und induktiv und geht darauf aus, den Schüler zu selbständiger Handhabung der Forschungsmethoden zu befähigen. Der führende Gedanke tritt dabei in den Vordergrund, das Experiment soll nur zeigen, ob er richtig ist oder irrig, ob er auf rechtem oder auf falschem Wege vorschreitet. Überall wird an bekannte Thatsachen und Erscheinungen angeknüpft, und der Schüler muß durch eigene Thätigkeit, was er finden soll, entdecken. Der Stoff ist so anzuordnen, daß bei jeder neuen Untersuchung das früher bereits Erkannte zur Anwendung gebracht und die eigene Gedankenarbeit des Schülers in immer gesteigertem Maße zur Ableitung neuer Wahrheiten in Anspruch genommen wird. Das Schlußverfahren ist wesentlich deduktiv. Dieses analytische Verfahren ist zeitraubender, aber für die untere Stufe vorzuziehen, weil es gründlicher ist und tiefer in den Zusammenhang einführt.

i) Das Zeichnen.*) Aufgabe. Die Aufgabe des Zeichenunterrichts ist die Übung und Bildung des leiblichen und geistigen Auges und der Hand, die Entwickelung des Sinnes für Raumverhältnisse und die Förderung des Verständnisses für schöne Formen, verbunden mit Gewöhnung an Sauberkeit. Um diese Ziele zu erreichen, müssen stets der Verstand, die Phantasie und das innere Sehen sowie das Gedächtnis in Anspruch genommen und ausgebildet werden.

Stundenzahl. Durch alle Klassen darf der Zeichenunterricht 2 Stunden beanspruchen. Er kann aber schon in den Vorschulen beginnen, wenn man nur die Kinder nicht Jahr und Tag mit Nachmalen von Strichen beschäftigt, die auch die meisten Erwachsenen nicht befriedigend zustande bringen, sondern wenn man neben der Hand in erster Linie das Auge beschäftigt und wenn man das Nachdenken zu Hilfe ruft.*)

Verfahren. Dies läßt sich erreichen, wenn der Zeichenunterricht seinen jetzigen vorwiegend mechanischen Charakter aufgiebt und vom ersten Anfang an Körpern bezw. Modellen erteilt wird.**) An diesen werden Flächen und Linien angeschaut, beschrieben und gezeichnet. Damit rechtzeitig das Augenmaß gebildet werde, läßt man die Schüler einige Versuche machen, die natürliche Größe selbst zu finden, wobei sie die Maßstäbe anzugeben haben, nach denen sie diese bestimmen wollen. Darauf muß ihnen aber die Messung mittelst des Lineals oder Maßstabes zeigen, wie weit sie sich der Wirklichkeit in ihrer Schätzung genähert oder von ihr entfernt haben. Von dem Würfel sind die Geraden und ihre Verbindungen, von der Pyramide das Dreieck, von dem Kegel und der Kugel die krumme Linie und der Kreis zu entnehmen. Daran schließt sich eine Unterweisung über die Hauptlehren der Schattierung***) und schließlich eine solche in den einfachsten Regeln der Linearperspektive, lediglich auf anschaulichem Wege, mit Hilfe der halbmatten Glastafel und der markierten Sehstrahlen.†) Ist an dem Nachzeichnen der Modelle Sicherheit erlangt, so geht man zu den klassischen Formen (Vasen, anderen Geräten, Kapitellen und Basen von Säulen) sowie zum Ornament über, bis man auf der obersten Stufe zu Tier- und Menschenformen gelangt. Das Zeichnen von Baumschlag und die Reproduktion fertiger Vorlagen liegt außerhalb der Grenzen des eigentlichen Zeichenunterrichts und sollte nur besonderer

---

*) Rein in Kehrs Gesch. d. Meth. 2, 175. — Fr. Otto, Pädag. Zeichenlehren. 2. Aufl. v. Rein, Weimar. — F. Flinzer, Lehrb. d. Zeichenunt. Bielefeld u. Leipzig 4. Aufl. 1888. — Dir.-Konf. Schlew.-Holst. 3 (86), S. 140. — Hornemann in Schrift d. deutsch. Einh Schulv. 2, 48. — Rein, eb. 5, 72 — Matthäi, Pr. Gymn. Gießen 1890. — Ders., Das bewußte Sehen in d. Schule. Gießen 1891 u. in Baumeisters Handb. d. Unterr. u. Erz. München 1896. — R. Heere, D. Zeichenunt. Berlin 1891. — Konr. Lange, D. künstl. Erz. d. deutsch. Jugend. Darmstadt 1892.

*) Pet. Schmid, D. Naturzeichn. f. d. Schul- u. Selbstunterr. Berlin 1828 bis 1833.

**) Ritter u. Holl, Prakt. Anleit. f. d. elem. Unterr. im Körperz. Stuttgart 1886. — A. Lehmann, Lehrpr. 20, 13; 28, 33.

***) Prof. Rieß, Schattierungskunde. Stuttg.

†) Weishaupt, D. Zeichn. nach d. wirkl. Gegenst. S. 17 ff. 71 ff. — R. Klette. D. perspekt. Zeichn. 8. Aufl. Braunschweig 1887.

Befähigung vorbehalten werden; damit wird eine Belehrung über die Elemente der Farbengebung und -Harmonie zu verbinden sein. Vorlagen sollten eigentlich aus dem Unterrichte ausgeschlossen sein und höchstens da verwandt werden, wo es sich um Nachzeichnen von Körpern handelt. Hier kann, wenn der Schüler nach dem Modell gezeichnet hat, ein Vergleich seiner Leistung mit einer Vorlage, welche dasselbe wiedergiebt, ihn auf seine Mängel aufmerksam machen und zu geschmackvoller Darstellung erziehen.

Verbindung mit dem übrigen Unterrichte. Um die Isolierung und geringe Wertschätzung des Zeichenunterrichts zu beseitigen, muß derselbe mit dem übrigen Unterrichte in enge Verbindung treten.*) Häufig geschieht dies bei dem naturkundlichen und geographischen Unterrichte, es kann und muß aber auch in dem Geschichts- und Sprachunterrichte zur Regel werden. Dies kann man leicht erreichen, wenn die Modelle den Bedürfnissen dieser Unterrichtszweige entsprechend gewählt werden (z. B. fränkische und sächsische Bauernhäuser, romanische und gotische Kirchen, fränkische und römische Waffen ꝛc.). Auf den Einspruch der Zeichenlehrer ist dabei nicht allzuviel zu geben, da eine wirklich pädagogische Gestaltung des Unterrichts in Wirklichkeit selten ist. Mit den herkömmlichen Ausstellungen von Schülerarbeiten muß gebrochen werden, da hier der wirkliche Unterricht, wie ganz naiv sogar zugestanden wird, nicht kennen gelernt werden kann.

k) Das Turnen.**) Aufgabe. Aufgabe des Turnunterrichts ist es, die körperliche Seite in der allseitigen Entwickelung, welche die Erziehung dem heranwachsenden Geschlechte geben soll, zu ihrem Rechte zu bringen; speziell für den vorwiegend geistigen Unterricht bildet er eine wertvolle Ausgleichung der diesem unentbehrlichen Gehirnarbeit und unbewegten Ruhe. Zugleich ist er aber ein nicht gering anzuschlagendes Mittel der Charakterbildung, indem er die Tugenden des Mutes, der Charakterstärke, der Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung, der Unterordnung unter die Zwecke des Ganzen, des Wagens und Ausharrens entwickelt; darauf begründet sich seine allgemeine Verbindlichkeit.

*) Rein in Schrift. d. deut. Einh. Schulw. 5, 80 ff. u. besonders Matthäi im Gieß. Gymn. Progr. v. 1890 u. Das bewußte Sehen. Gießen, Ricker 1891.

**) A. Maul, Anleit. f. d. Turnunterr. in Knabenschul. 3 Teile, 4. Aufl. Karlsruhe 1887. — Lion, Bem. über Turnunt. 4. Aufl. Leipzig 1888. — Kohlrausch, D. Phys. d. Turn. Hof 1887. — Dir.-Konf., Pomm. XI, 124. — Vollert, Lehrpr. 30, 104. — Kühne, eb. 25, 99.

Turnunterricht. Der eigentliche Turnunterricht muß seine Ergänzung finden in Bewegungsspielen.*)

Spiele. Sie führen eigentlich allein die rechte körperliche Erholung herbei und gewöhnen nicht nur an Geistesgegenwart, Gewandtheit, Findigkeit und Raschheit, sondern sind auch ein wertvolles Mittel, das Gemeinschaftsleben zu pflegen; denn das Gesetz und die Beschränkung legt hier die Jugend sich selbst auf, und sie selbst weist den in die Schranken, welcher sich außerhalb derselben zu stellen sucht.

Turnfahrten. Auch Turnfahrten sind als Versuche, zur Ausdauer zu gewöhnen, neben der dadurch herbeigeführten Förderung des Natursinns durchaus zu empfehlen.

Lehrer. Ihre rechte erziehliche Wirkung werden Turnen und Spiele erst üben, wenn sie von dem Klassenlehrer (Ordinarius) geleitet werden, der auch die geistige Ausbildung seiner Schüler in der Hauptsache herbeiführt. Die da und dort notwendige sittliche Beeinflussung bildet das innere Band für beiderlei Thätigkeit.

Gießen. Herman Schiller.

Gymnasialseminar

1. Geschichte. 2. Rechtsgrundlage. 3. Praxis. 4. Kritik.

Der folgende Artikel beschränkt sich im wesentlichen auf die pädagogischen Vorbildungsanstalten für das höhere Lehramt, insofern dieselben mit höheren Lehranstalten selbst in Verbindung stehen. Ausgeschlossen sind daher nicht nur die fachwissenschaftlichen Seminare an den Universitäten, welche nur die Übung in den fachwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden bezwecken, sondern auch die pädagogischen Universitätsseminare, über welche die besonderen Artikel zu vergleichen sind. Auch diejenigen mit Schulen verknüpften Seminare, welche lediglich zu weiterer Ausbildung in einem besonderen

*) H. Raydt, Ein gef. Geist in einem gef. Körper. Hannover 1889. — Eitner, Die Jugendspiele. — Kohlrausch in N. Jahrb. f. Pädag. 122, 214, 246. — Dir.-Konf. Hannov. 4 (85) u. Schlef. 7 (85).

Fach bestimmt sind, wie das mathematische Seminar am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin und das neusprachliche am Collège français daselbst gehören nicht unter den Begriff der pädagogischen Gymnasialseminare.

1. Geschichte. 1. A. H. Francke, F. Gedike und die älteren Seminare für gelehrte Schulen. Die Forderung einer geordneten pädagogischen Vorbildung für das Schulamt ist zuerst von der Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts erhoben worden. (Vergl. H. Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt 1890.) In dem bekannten Bericht der Gießener Professoren Helwig und Junge vom Jahre 1613 über die neue Lehrmethode Wolfgang Ratichs wird neben einer gründlichen wissenschaftlichen Fachbildung ausdrücklich auch die Erlernung und strenge Befolgung einer Lehrmethode verlangt, welche aus der Natur des zu bildenden Geistes und den Gesetzen, welche den Unterrichtsobjekten selbst innewohnen, erwachsen ist. Die erste praktische Ausführung dieses Gedankens hat dann Ratich selbst in Köthen ins Leben gerufen, wo er in Verbindung mit den dort eröffneten Privatlehrkursen die für die in Anhalt neu zu errichtenden Schulen berufenen Gelehrten und Schulmänner teils durch Vorträge und Besprechungen über didaktische Fragen, teils durch Musterlektionen in die Theorie und Praxis des Unterrichts einführte. Doch blieb dieser Versuch zunächst vereinzelt; erst A. H. Francke schuf durch das 1707 in Halle gegründete und mit dem Waisenhaus in Verbindung gebrachte seminarium selectum praeceptorum die erste dauernde Organisation für die Vorbildung zum Lehramte. Dasselbe war aus dem schon 1696 begründeten seminarium praeceptorum erwachsen, dessen Mitgliederzahl nach und nach bis auf 70 ja 80 und mehr angewachsen war und das auch an der ungleichmäßigen und zum Teil ungenügenden Vorbildung der Seminaristen litt. Deshalb hielt Francke eine Auslese der tüchtigeren Elemente und ihre Zusammenfassung zu einer Art Oberseminar für notwendig. Dieses trat 1707 als das seminarium selectum praeceptorum mit 10 Mitgliedern ins Leben. Doch vermehrte sich deren Zahl bald wieder sehr erheblich. (Vergl. O. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Halle 1883 und zur Ergänzung W. Fries, Lehrproben 39, 1 ff.) Die Mitglieder waren Studenten, erhielten die Kost im Waisenhause und wurden bei Verleihung von Stipendien bevorzugt. Sie verpflichteten sich auf fünf Jahre; die beiden ersten Jahre dienten der fachwissenschaftlichen Vorbildung und dem Hospitieren, die 3 folgenden der Unterrichtspraxis am Pädagogium und der Lateinschule. Den einheitlichen Mittelpunkt bilden die allwöchentlich vom Inspektor abgehaltenen Konferenzen. Die wichtigsten Übungen leitete anfänglich Cellarius, der aber nach 1707 starb; an seine Stelle trat der Inspektor des Pädagogiums, Hieronymus Freyer (bis 1747), ein ausgezeichneter Schulmann, Verfasser zahlreicher trefflicher Schulbücher und der wesentlich von ihm geschriebenen „Verbesserten Methode des Paedagogii regii", welche genaue Anweisungen über den Lehrplan und den Unterrichtsgang aller Fächer enthält. Das ihm unterstellte Seminar erscheint durchaus „als ein Gymnasialseminar im besten heutigen Sinne" (Fries). Das Seminar hat sich in der Franckeschen Einrichtung auch unter seinen nächsten Nachfolgern bis zum Tode des jüngeren G. A. Freylinghausen im Jahre 1785 erhalten und ist dann eingegangen. Nach einer Periode, wo das als besondere Abteilung des theologischen Universitätsseminars eingerichtete pädagogische Seminar in eine gewisse, aber sehr lockere Verbindung mit den Franckeschen Stiftungen gebracht war (seit 1826), ist die alte Franckesche Anstalt beinahe 100 Jahre nach ihrem Eingehen von O. Frick in lebenskräftiger Gestalt wieder neu ins Dasein gerufen worden. — Ich übergehe die Versuche J. M. Gesners, der 1737 in Göttingen ein philologisch-pädagogisches Seminar einrichtete, die nicht weitergeführten Anfänge eines Seminars am Philanthropin in Dessau, die vergeblichen Bemühungen des Preußischen Staatsministers v. Zedlitz um Einrichtung pädagogischer Seminarien in Halle.

Als der eigentliche Fortbildner des Seminargedankens ist Fr. Gedike, Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin zu bezeichnen. Als Mitglied des 1787 neu errichteten Oberschulkollegiums hat er das pädagogische Seminar für gelehrte Schulen zu Berlin begründet, welches noch heute fortbesteht (Fischer, Das kgl. päd. Seminar in Berlin 1787—1887, Z. G. W. XL (1888) 11, 1—42. Vergl. Gedikes Schulschriften II, 112—135). Die Mitglieder hatten wöchentlich 10 Stunden in den verschiedenen Klassen des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu erteilen unter fortlaufender Überwachung des Direktors und einiger hiermit besonders beauftragter Fachlehrer, außerdem aber fleißig bei demselben zu hospitieren; um

ihnen Übung in der moralisch pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte zu verschaffen, wurden bisweilen Schüler, welche aus bestimmten Gründen besonderer Aufsicht bedurften, ihrer Obhut und seelsorgerischen Einwirkung überwiesen. Halbjährlich hatten die Seminaristen eine pädagogische Arbeit einzureichen, welche neben anderen Gegenständen pädagogischer oder schultechnischer Art in gemeinsamen Sitzungen zur Besprechung kam. Diesen Einrichtungen fügte Gedike 1793 eine philologische Societät hinzu, welche durch Ausarbeitung und Beurteilung philologischer und allgemeiner Themata in lateinischer Sprache die Anwendung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse auf die Bedürfnisse des Unterrichts vermitteln sollte. 1793 ging das Seminar mit Gedike vom Werderschen auf das Köllnische Gymnasium über. Nach Gedikes Tode führte Bellermann das Seminar wesentlich im bisherigen Sinne weiter. Die nach Gedikes Tod erneuerte Instruktion vom 26. August 1882 verlangt von den Seminaristen die sorgfältige Befestigung und Erweiterung ihrer fachwissenschaftlichen Kenntnisse und zugleich ein unablässiges Studium der pädagogischen Wissenschaft in ihrer historischen und philosophischen Grundlage. Ein Mißgriff war es, daß gleichzeitig die Verteilung der Seminarmitglieder an die 4 deutschen Gymnasien Berlins angeordnet und die Leitung des Seminars einem Ministerialbeamten übertragen wurde. Hierdurch mußte die Einheit der Leitung, sowie das lebhafte Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Mitglieder und die Förderung, welche in der Gemeinsamkeit des Wirkens und Strebens liegt, verloren gehen. Die Mitglieder erteilen jetzt an den verschiedenen Anstalten, denen sie zugewiesen sind, sechs wöchentliche Lehrstunden in mittleren und oberen Klassen unter Aufsicht des Direktors und des Fachlehrers und haben während der 4 Jahre 6 wissenschaftliche und pädagogische Arbeiten zu liefern. Sie hospitieren bei tüchtigen Lehrern, führen Aufsicht über ihnen besonders anvertraute Schüler und erteilen von Zeit zu Zeit besondere Probelektionen in Gegenwart des Seminardirektors über ein von diesem ausgewähltes Thema vor einer dazu bestimmten Schulklasse auf Grund einer vorher eingereichten Präparation. Eine wichtige Vorbedingung gedeihlichen Unterrichtens, die genaue Kenntnis der Schüler und ihres durch den Unterricht zu bearbeitenden Gedankenkreises, scheint hierbei gänzlich außer acht gelassen. Wie sehr ferner das Gefühl für den inneren Zusammenhang zwischen dem wissenschaftlichen Stoff und den Grundsätzen seiner methodischen (schulwissenschaftlichen) Behandlung geschwunden war, zeigt die Vorschrift, daß die sachliche Beurteilung der Lehrstunde in der philologischen, die unterrichtliche in der pädagogischen Societät erfolgen sollte. Das pädagogische Interesse des 18. Jahrhunderts begann mehr und mehr hinter dem philologischen des 19. zurückzutreten, und unter Boeckhs Leitung (1819—67) gewann das Seminar einen rein philologischen Charakter. Bonitz jedoch, welcher 1869 zur Leitung des Gymnasiums zum grauen Kloster und des Seminars berufen wurde, stellte die Verbindung mit dem Gymnasium wieder her und betonte in dem von ihm verfaßten neuen Seminarstatut den pädagogischen Teil der Aufgabe nicht minder als den fachwissenschaftlichen. Nach der von Bonitz verfaßten neuen Instruktion hat ein Direktor in zweijährigem Kursus die allgemein pädagogische Ausbildung der Kandidaten zu leiten, während Schuldirektoren und Fachlehrer die praktische Vorbildung übernehmen. Seminarsitzungen finden alle 14 Tage statt und sind der Kritik der eingereichten Abhandlungen sowie wissenschaftlichen und didaktischen Erörterungen gewidmet. Allerdings führte Bonitz kritisch-exegetische Übungen ein ohne Rücksicht auf ihre Verwendung im Unterrichte, und auch seine Nachfolger (Kießling, Fürstenau, Klix, Kern) haben meist daran festgehalten. Doch zeigen die Mitteilungen von Voß (die pädagog. Vorbild. z. höh. Lehramt in Preußen und Sachsen. Ein Reisebericht. S. 55—63), daß es auch an Erörterung von Fragen aus der Pädagogik und speziellen Methodik nicht ganz gefehlt hat.

Nach dem Muster des Berliner Seminars wurden auch in anderen preußischen Provinzialhauptstädten Seminare für gelehrte Schulen eröffnet. So in Stettin 1806, Breslau 1813, Königsberg 1861, seit 1884 Magdeburg, Danzig, Posen, Cassel, Münster und Koblenz. In allen diesen Seminarien erhalten Kandidaten, welche die Lehramtsprüfung gut bestanden haben, unter der Leitung bewährter Schulmänner, meist der Provinzialschulräte, in statutarisch geordneter Weise die allgemeine pädagogische Ausbildung, während sie gleichzeitig an einer höheren Schule des Ortes unter Oberaufsicht des Seminardirektors und des betreffenden Schuldirektors eigene Unterrichtsversuche anstellen. Die Dauer des Kursus betrug mindestens ein Jahr, die ordentlichen Mitglieder, auf je 6 beschränkt, erhielten Stipendien. Eine Probe von

der Praxis des Magdburger Seminars giebt Voß in dem erwähnten Reisebericht S. 40 ff.

2. O. Frick, H. Schiller und die neueren Gymnasialseminare. Die bestehende Seminare für gelehrte Schulen konnten dem Verlangen nach einer geordneten pädagogischen Vorbildung der Lehrer des höheren Schulamts nur unvollkommen genügen, schon deshalb, weil die große Mehrzahl der auszubildenden Kandidaten — etwa 7/8 jährlich — von der Wohlthat dieser Einrichtung ausgeschlossen blieb. Dazu kommt, daß die Zwiespältigkeit der Leitung, die Trennung der theoretischen Ausbildung von der praktischen eine in einheitlichem Geist gehaltene, planmäßig durchgeführte Anleitung kaum zuläßt. Dieser Mangel wurde um so fühlbarer, je mehr man erkannte, daß das in Preußen als Ersatz der Seminarbildung eingeführte sog. Probejahr dem damit verbundenen Zweck nur ungenügend zu entsprechen vermochte. Es erwuchs mehr und mehr die Einsicht, daß eine ausreichende praktisch-pädagogische Vorbildung für das höhere Lehramt in einer ausreichenden Vermehrung und zugleich einer zweckmäßigen Ausgestaltung der Seminare gesucht werden müsse. Es kann an dieser Stelle auf die öffentliche Erörterung der Seminarfrage, die ja nur einen Teil der Schulreformfrage bildet, in der Litteratur und auf amtlichen wie außeramtlichen Versammlungen nicht eingegangen werden. In H. Schillers Schrift über Pädagogische Seminarien S. 22 ff. sind die wichtigsten Stimmen vom alten Pölitz an (1806) bis auf Otto Schultz (1836) und Mützell (1853) und wieder in den siebziger und achtziger Jahren von Beyer, Schiller, Erler, Perthes, Frick, Alexi, H. Meier, Zange, von Sallwürk, Schrader, Steinmeyer übersichtlich verzeichnet. Mehr als diese Diskussionen wirkte das maßgebende Beispiel O. Fricks in Halle und H. Schillers in Gießen, welche vorbildliche Anstalten dieser Art errichteten und durch die That zeigten, was mit ihnen zu leisten sei. Den ersten Anstoß gab O. Frick, welcher in dem von ihm 1881 erneuerten und gemäß der Entwickelung der neueren Pädagogik unter Herbarts Einfluß angemessen umgestalteten Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen eine zur Nachahmung anregende Musteranstalt ins Leben rief. Die Anleitung der Kandidaten ist hier nach der theoretischen wie nach der praktischen Seite planmäßig und einheitlich angeordnet. In erster Richtung besteht sie a) in der Einführung aller Kandidaten in die allgemeinen auf Ethik und Psychologie begründeten pädagogischen und didaktischen Grundsätze durch den Direktor der Stiftungen, b) in einer auf methodische Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerichteten Anleitung durch den Direktor der Stiftungen und die Leiter der zugehörigen höheren Einzelanstalten so wie einzelner Lehrer, c) in einer planmäßigen Einführung in die pädagogisch-didaktische Litteratur. In praktischer Hinsicht erfolgt sie a) durch die Anschauung eines wohlorganisierten Unterrichts bei planmäßigem Hospitieren, b) durch Musterlektionen der Seminarlehrer, c) durch eigene Unterrichtsversuche der Kandidaten, zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Stunden und Klassen, später vorübergehend in anderen Lektionen und Klassen. Doch hat man die letztere Einrichtung, welche nicht ohne Schwierigkeiten ist, mit Rücksicht auf den geordneten Unterrichtsbetrieb bald fallen lassen; daß jene Schwierigkeiten nicht unüberwindlich sind, haben anderwärts angestellte Versuche gezeigt. Die Kandidaten sind in Fachgruppen geteilt; an der Unterweisung in der allgemeinen Didaktik sind alle beteiligt, an der in spezieller Methodik nur die betreffenden Gruppen.

Größere Abhandlungen werden von den Mitgliedern nicht verlangt, wohl aber schriftliche Dispositionen und Präparationen zu bestimmten Lehrstunden. Die Einzelheiten des methodischen Verfahrens sind aus Fricks Schrift über das Seminarium praeceptorum und aus zahlreichen Mitteilungen in den Lehrproben zu ersehen. Großen Wert legte Frick auf den Gesichtspunkt der Einheit aller Erziehungsarbeit und veranlaßte daher die Kandidaten, sich auch mit Geschichte und Methodik des deutschen Volksschulunterrichts bekannt zu machen und durch Unterrichtsbesuche in den Volksschulklassen der Stiftungen mit der Unterrichtsarbeit der Volksschule Fühlung zu gewinnen. Hierbei verkannte er keineswegs, daß der höhere Unterricht schon durch seine Objekte der Methodik neue und eigenartige Aufgaben stellte und daß dem Lehrer ein höherer Grad von Freiheit der individuellen Entfaltung gewährt werden müsse, als es die allgemeine normative Schulung der Volksschulseminarien zu geben vermag. Die ausgezeichnete Wirksamkeit des von der kraftvollen, ideenreichen Persönlichkeit Fricks getragenen Seminars lenkte bald die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich und wirkte anregend und befruchtend auf die obersten Schulbehörden Preußens.

Neben Frick wirkte gleichzeitig in ähnlichem Sinne in Gießen H. Schiller als Leiter des dortigen Seminars, welches bereits 1876 errichtet und von Anfang an mit dem Gymnasium in enge Verbindung gebracht war. Im Jahre 1884 erklärte die Konferenz der großherzoglich hessischen Gymnasialdirektoren es allseitig für zweckmäßig, daß thunlichst sämtliche Lehramtsbewerber einen einjährigen Seminarkursus durchmachten. Zur Ermöglichung dieses Wunsches diente die Errichtung eines zweiten Seminars in Worms 1889, gegenwärtig in Darmstadt, und die Neuorganisation des Gießener durch die vom Ministerium erlassenen neuen Satzungen vom gleichen Jahre. Dem Vorgange Hessens folgte Preußen. Hier legte der Kultusminister v. Goßler am 6. März 1889 im Abgeordnetenhause die Grundzüge der von ihm beabsichtigten Reform der praktischen Ausbildung der Lehramtskandidaten dar: Ausdehnung der Vorbereitungszeit auf 2 Jahre, Einfügung einer Zwischenstufe zwischen Universität und Probejahr durch Einrichtung einer für alle Kandidaten ausreichenden Zahl von Gymnasialseminaren in allen Provinzen der Monarchie. Eine nach Einforderung von Gutachten bedeutender Fachmänner ausgearbeitete neue Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen erschien am 15. März 1890, und mit Beginn des neuen Schuljahres (Ostern 1890) traten 35 Gymnasialseminare ins Leben, neben denen die älteren Seminare für höhere Schulen bestehen blieben. Ostern 1891 schloß sich das Großherzogtum Sachsen-Weimar in Verbindung mit dem Herzogtum Sachsen-Meiningen dem preußischen System der praktischen Vorbildung an mit der Einrichtung eines gemeinsamen Seminars am Gymnasium in Jena, nachdem die von dem Direktor des letzteren im Herbst 1890 probeweise versuchte Durchführung seminaristischer Einrichtungen die Gutheißung der Regierungen erhalten hatte. Auch in anderen norddeutschen Staaten wurden entsprechende Veranstaltungen zur zweijährigen Vorbildung der Kandidaten getroffen, wenn auch nicht durch Gründung besonderer Seminarien. Die Königreiche Sachsen und Württemberg und das Großherzogtum Baden blieben dem Seminarsystem fern, in Bayern ist die Einrichtung von Seminarien beabsichtigt. Österreich gehört nicht in den Rahmen dieses Werkes. Gleichwohl sei hier wenigstens verwiesen auf den Aufsatz von J. Loos, Unser erstes Seminarjahr in Z. D. G. 1895 Heft I, in welchem über einen am Staatsgymnasium zu Wien angestellten Versuch berichtet wird.

2. Die bestehenden Seminarordnungen. a) Hessen. Die Satzungen der pädagogischen Seminarien für höhere Lehranstalten im Großherzogtum Hessen vom 20. April 1889 bezeichnen als Aufgabe derselben die Bekanntmachung der Kandidaten mit der pädagogischen Theorie, die Förderung ihrer fachwissenschaftlichen Bildung für die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung und Anleitung zur praktischen Anwendung der gewonnenen Kenntnisse. Die Seminarien werden mit höheren Lehranstalten verbunden und sind dem Ministerium unterstellt. Aufgenommen werden nur Kandidaten, welche die Prüfung für das höhere Lehramt vollständig bestanden haben. (§ 1—3.) Die Einführung in die theoretische Pädagogik erfolgt durch den Direktor, die Anleitung für Anwendung der Fachkenntnisse für die Schulzwecke, sowie die spezielle methodische Unterweisung entweder durch den Direktor oder durch die mit der Anleitung der Seminar-Mitglieder beauftragten Lehrer unter Oberaufsicht des Direktors. Dem allmählich zu immer größerer Selbständigkeit sich gestaltenden Unterrichte seitens der Seminaristen geht ein Hospitieren bei den sie anleitenden Lehrern voraus (§ 5). Ist die Einführung in den betreffenden Lehrgegenstand gehörig vollzogen (durch Belehrung und vorbildlichen Unterricht), so werden von jedem Mitglied der betreffenden Fachgruppen mindestens 3 Probelektionen in Gegenwart des Direktors, des Fachlehrers sowie der beteiligten Mitglieder abgehalten und beurteilt (§ 6). Wöchentlich einmal oder öfter werden in besonderen Seminarsitzungen eingereichte pädagogische Abhandlungen (jedes Mitglied hat eine solche über ein mit dem Direktor vereinbartes Thema zu liefern, § 8) beurteilt, oder pädagogische Fragen über Theorie und Praxis des Unterrichts, über Unterrichtslitteratur, Beobachtungen aus der Seminarpraxis u. a. erörtert (§ 7).

b) Preußen. Die Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das höhere Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890 bestimmt, daß behufs der Anstellungsfähigkeit an höheren Schulen sämtliche Kandidaten nach bedingungslos bestandener wissenschaftlicher Prüfung für ihren künftigen Beruf sich praktisch vorzubilden haben. (§ 1.) Die praktische Ausbildungszeit dauert 2 Jahre und

besteht aus einem Seminarjahr und einem darauf folgenden Probejahr. Das erstere wird an einem der vorhandenen pädagogischen Seminare oder an einer für diesen Zweck eingerichteten höheren Lehranstalt abgehalten. Hier werden die Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf höhere Schulen und insbesondere mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände bekannt gemacht sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen zur Wirksamkeit als Lehrer befähigt. (§ 2.) Über die Einrichtung des an das Seminarjahr sich anschließenden Probejahrs vergl. den entsprechenden Artikel. Die Anmeldung zum Seminarjahr erfolgt spätestens 4 Wochen vor Anfang des Sommer- oder Winterhalbjahrs beim Provinzialschulkollegium der betreffenden Provinz. (§ 3.) Kandidaten, gegen deren sittliche Unbescholtenheit erhebliche Zweifel vorliegen, werden von der Zulassung ausgeschlossen. Das Provinzialschulkollegium bildet vor jedem Schulhalbjahre entsprechende Fachgruppen von Seminaristen und überweist dieselben den einzelnen hierfür bestimmten Anstalten; es sollen durchschnittlich je 6 Kandidaten jährlich einer jeden zufallen. (§ 4.) Der Direktor und die von der Oberbehörde besonders beauftragten Lehrer tragen die Verantwortlichkeit für die planmäßige Unterweisung und Übung der Kandidaten nach folgenden Bestimmungen:

Allwöchentlich finden unter Leitung des Direktors oder eines der beauftragten Lehrer planmäßig geordnete pädagogische Besprechungen statt. Gegenstände derselben sind die wichtigsten Grundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die Aufgaben der höheren Schulen mit geschichtlichen Rückblicken auf bedeutende Vertreter der neueren Pädagogik, ferner die Beurteilung der von den Seminaristen erteilten Lehrstunden; weiterhin kurze Referate der Seminaristen pädagogischen oder schultechnischen Inhalts, endlich eine drei Monate vor Schluß des Seminarjahrs von jedem Seminaristen einzuliefernde Arbeit über eine von dem Direktor gewählte konkrete pädagogische oder didaktische Aufgabe. In engem Zusammenhang mit diesem Lehrgang steht die praktische Beschäftigung der Seminaristen. Sie besteht im ersten Vierteljahr lediglich in dem Besuch von Unterrichtsstunden des Direktors und der von diesem bezeichneten Lehrern, vom zweiten Vierteljahr an in eigenen Lehrversuchen der Seminaristen, die nach Zeit und Umfang sich allmählich erweitern und zu denen schriftliche Vorbereitung nach Anweisung des beaufsichtigenden Lehrers, soweit der Unterrichtsstoff es zuläßt (?), gefordert wird. Die Unterrichtserteilung vollzieht sich unter steter Leitung des Direktors oder eines beauftragten Lehrers*) und ist für jeden Kandidaten auf 2—3 Stunden wöchentlich zu bemessen. Die Kandidaten erhalten Gelegenheit sich mit dem Gebrauch der Unterrichtsmittel vertraut zu machen, werden an der Leitung von Arbeits- und Spielstunden beteiligt, sowie zum Turnunterricht und den Schulausflügen herangezogen, haben auch den Klassenprüfungen und den Lehrerkonferenzen beizuwohnen. Das zeitweise Hospitieren an Lehrerseminaren und Volksschulen wird je nach Thunlichkeit empfohlen. Über die Art der den Kandidaten vom Direktor und den Fachlehrern zu erteilenden Weisungen und Belehrungen enthält die Ordnung nähere Vorschriften. (§ 5.) — Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres erstattet der Direktor an das P. Sch.-K. Bericht über die Führung der Kandidaten, ihre Tüchtigkeit, ihr Streben und über die erreichte Stufe der praktischen Ausbildung. Beizufügen sind dem Bericht die pädagogischen Arbeiten der Kandidaten mit dem Urteil des Direktors, sowie die Meldungen der Kandidaten zum Probejahr. Denjenigen, welche das P. Sch.-K. in Übereinstimmung mit dem Bericht des Direktors für ungeeignet zum Lehrerberufe hält, hat es von der Weiterverfolgung der begonnenen Laufbahn abzuraten. — Nach Ablauf des Seminarjahrs werden die Kandidaten zur Fortsetzung ihrer Vorbereitung einer anderen Vollanstalt der Provinz überwiesen,**) wo sie unter Leitung des

*) Am seminarium praeceptorum in Halle besteht der Lehrkörper aus dem Direktor der Stiftungen, dem Rektor der lateinischen Hauptschule und dem Inspektor des Realgymnasiums. Außerdem werden je nach Bedürfnis noch andere Lehrer dieser beiden Anstalten zur Mitarbeit herangezogen. Dem Direktor der Stiftungen liegt die allgemeine Unterweisung der Kandidaten in der Pädagogik und Didaktik ob, sowie die besondere Anleitung für die Behandlung einzelner Lehrgegenstände, während die letztere Aufgabe bezüglich anderer Lehrfächer den übrigen Mitgliedern des Lehrkörpers zufällt.

**) Nur dem seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen in Halle ist es gestattet, die Kandidaten auch während des Probejahrs zu beschäftigen. Hierdurch wird es möglich, die theoretisch-praktische Anleitung der Kandidaten auf eine breitere Grundlage zu stellen. Die Vereinigung zweier Generationen im Seminar hat sich nach dem Zeugnis von Fries als in jeder Hinsicht vorteilhaft erwiesen.

Direktors und der Ordinarien und Fachlehrer mit größeren zusammenhängenden Lehraufgaben nach Maßgabe der in der genannten Ordnung § 8 ff. aufgestellten Grundsätze betraut werden. Erst nach erfolgreich abgelegtem Probejahr wird den Kandidaten die Anstellungsfähigkeit zugesprochen.

c) **Weimar und Meiningen.** Das gemeinschaftliche Seminar in Jena nimmt dadurch eine eigenartige Stellung ein, daß es mit dem von K. Stoy einst gegründeten, jetzt von Rein geleiteten Pädagogischen Universitätsseminar in Beziehung gesetzt ist. Nach der großh. weimarischen Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 17. April 1891 ist der Zweck des Seminarjahres Einführung in die Lehre und Übung des erziehenden Unterrichts an höheren Schulen. Diesem Zweck dient der Eintritt der Kandidaten in das mit dem großh. Gymnasium in Jena verbundene Gymnasialseminar und die Teilnahme an den Übungen des Pädagogischen Universitätsseminars. Das Verhältnis ist so gedacht, daß die Kandidaten durch den Besuch der Vorlesungen des Leiters des Universitätsseminars und der theoretischen Besprechungen in den Seminarsitzungen in die allgemeine Theorie der Pädagogik eingeführt werden und zugleich durch Übernahme einer kleineren Unterrichtsaufgabe an der Seminarschule während des ersten Halbjahres — alles das neben dem Besuch des Gymnasialseminars — die erste Übung im Elementarunterricht und einen Einblick in den Lehrorganismus der Volksschule gewinnen. Die Aufgabe des Gymnasialseminars ist ähnlich wie in Preußen bestimmt, doch mit bemerkenswerten Abweichungen im einzelnen. So wird ein Teil der Gegenstände, mit denen die Seminarkonferenz nach der preußischen Ordnung (§ 5a vorl. Abs.) sich zu beschäftigen hat, dem Probejahr überwiesen. Die Kandidaten werden nicht nur an der Aufsicht der Spiele u. dergl. beteiligt, sondern erhalten auch einzelne Schüler zur erziehlichen Beeinflussung zugewiesen. Es fehlt die Bestimmung, daß die eigenen Unterrichtsversuche der Seminaristen erst im zweiten Vierteljahr beginnen dürfen; für diejenigen Kandidaten, welche im Zeichnen ungeübt sind, ist durch einen vom Zeichenlehrer des Gymnasiums zu erteilenden Kursus im perspektivischen und Planzeichnen Gelegenheit gegeben, sich im körperlichen Sehen zu üben und die Fähigkeit der Veranschaulichung des Unterrichts durch Zeichnungen an der Wandtafel zu erwerben. Endlich verdient Beachtung, daß die Unterrichtsbehörde sich vorbehält, in einzelnen Fällen auf Grund ausgezeichneter Leistungen und Fähigkeiten eines Kandidaten, einen Teil der zweijährigen Ausbildungszeit zu erlassen.

3. Praxis. Die gemeinsamen Merkmale der neueren Seminare im Unterschied zu den älteren sind die grundsätzliche Einheit der Leitung, die organische Verbindung mit höheren Unterrichtsanstalten und die innige Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis. Ebenso sind ihnen gemeinsam die wesentlichsten Mittel der Unterweisung, die Anschauung vorbildlichen Unterrichts, die sachmännisch geleitete Übung durch eigene Unterrichtsversuche und die Einführung in die allgemeine wie besondere Unterrichtslehre durch die Direktoren und Fachlehrer. Daneben bestehen bemerkenswerte Verschiedenheiten. Schon die beiden Musterseminare in Halle und Gießen sind Anstalten von ausgeprägter Eigenart, denen teils die äußeren Bedingungen, teils die Persönlichkeit ihrer Leiter einen ganz individuellen Charakter verliehen haben. Allein in Gießen ist die fachwissenschaftliche Weiterbildung der Kandidaten, doch in engster Beziehung zu den Aufgaben des Unterrichts, der Seminarerziehung eingegliedert. Es bestehen hier unter der Leitung von Fachlehrern besondere Abteilungen für altphilologische, neuphilologische, naturgeschichtliche, mathematisch-physikalische Studien, in welchen die Kandidaten Gelegenheit erhalten, die auf der Universität erworbenen Fachkenntnisse zu erweitern und didaktisch nutzbar zu machen (vergl. Hüter, Altphilologisch-didaktische Übungen, als Teil des pädag. Seminars für das höh. Lehramt, Lehrpr. 35, 23 und über die Arbeiten der mathem.-physik. Abteilung Noack in Poskes Ztschr. für physik. und chem. Unterricht 3, 104, Loos 43, Collard 135). Ebenso besteht eine Turnabteilung zur Ausbildung der Kandidaten zur Leitung des Turnunterrichts. Auch daß alle Kandidaten während des ganzen Jahres den Geographieunterricht, gegen Ende des Jahres auch den Zeichen- und naturgeschichtlichen Unterricht kennen lernen, die Geographie wegen des associierenden Charakters dieses Faches, also mit Rücksicht auf die Konzentration des Unterrichts, die beiden anderen Fächer wegen ihrer Wichtigkeit für die Ausbildung der Anschauung und des körperlichen Sehens. Das Gießener Seminar zeigt die größte Vielseitigkeit und systematische Selbständigkeit der semina-

ristischen Ausbildung, aber auch die strengste Gebundenheit, es verpflichtet die Kandidaten zur Aufwendung aller ihrer Kräfte für die gebotene Arbeit, ohne der individuellen Neigung Spielraum zu gestatten.

Der einzigartige Vorzug des Halleschen Seminars besteht in seinem Anschluß an den reichgegliederten Organismus der Franckeschen Stiftungen, welche für fast alle Arten höherer und niederer Schulen und Erziehungsanstalten Muster darbieten und deren Verwertung für die Zwecke des Seminars gestatten. An diesen verschiedenen und doch zu einem großen Organismus verbundenen und einer einheitlichen Oberleitung unterstellten Lehr- und Erziehungsanstalten läßt sich Ähnlichkeit und Verschiedenheit des Unterrichtsverfahrens an den verschiedensten Schulen, zugleich aber auch die grundsätzliche Einheit aller Unterrichtsarbeit unmittelbar zur Anschauung bringen. Ferner dient die Verwendung der Kandidaten bei der erziehlichen Arbeit und Aufsicht der Internate (Waisenanstalt, Pensionsanstalt und Alumnat des Pädagogiums), die längere Dauer der Ausbildungszeit, die gleichzeitige Vereinigung mehrerer Generationen bei der Unterrichtsarbeit, die lebendige Fühlung zwischen den Kandidaten und den aus dem Seminar hervorgegangenen angestellten Lehrern an den Schulen der Stiftungen der Ausbildung einer lebendigen Überlieferung und fester Gewöhnungen.

Über die von ihm geübte Praxis am Stettiner Seminar giebt Direktor Muff drei eingehende Berichte in der Z. f. G.-W. Seiner am Schluß gegebenen übersichtlichen Zusammenfassung entnehmen wir folgende Hauptsachen. Praktische Beschäftigung: 6—8 Wochen Hospitieren von der untersten Vorklasse an möglichst in allen Klassen und Gegenständen. Neben dem Hospitieren vom zweiten Vierteljahr an selbständiger Unterricht der Kandidaten in 3—4 Lehrstunden wöchentlich unter Anleitung und Aufsicht des Fachlehrers. Wechsel in jedem Quartal. Probelektionen vom zweiten Vierteljahr an, insgesamt 10 von jedem Kandidaten. Eingehende Besprechung in der Seminarkonferenz. Selbstkritik, Kritik der anderen, Zusammenfassung durch den Direktor. Protokollführung der Kandidaten. Teilnahme derselben an den Turn- und Spielstunden, Schulausflügen, Morgenandachten, Lehrersitzungen. Theoretische Unterweisung: In zweistündigen wöchentlichen Seminarkonferenzen Einführung in Erziehungs- und Unterrichtslehre durch Vorträge der Lehrer und Berichte der Kandidaten, an der Hand von Schillers Lehrbuch, Ergänzungen durch Schrader und Kern. Rückblicke auf ältere Pädagogen, Würdigung Herbarts und seiner Schule, genauere Bekanntschaft mit Willmann, Lange, Wiget. Verhandlungen der Direktorenkonferenzen, Aufsätze in Zeitschriften, Gründliche Einführung in die Lehrproben und Lehrgänge. Freier Vortrag, Besprechung, Protokoll. Die Aufgaben für die pädagogischen Schlußarbeiten mit Berücksichtigung der Wünsche der Kandidaten vom Direktor gestellt und im Einverständnis mit den Seminarlehrern beurteilt. In den Mittelpunkt des Interesse die neuere auf Herbart gegründete Pädagogik gestellt zu haben, rechnet Muff sich zum Verdienst.

Am Jenaer Seminar wird längeres Hospitieren vermieden. Die Kandidaten wohnen zunächst dem Unterricht einer der unteren Klassen in der Mehrzahl der Fächer bei. Bald eintretende Unterrichtsversuche unter Leitung des Fachlehrers, Probelektionen in Gegenwart des Direktors von der dritten Woche an, regelmäßige Beurteilung derselben in anschließenden Sitzungen wie oben. Konzentration auf eine Klasse und wenige Fächer. Im zweiten Vierteljahr Übergang zu einer der mittleren Klassen, im dritten zu einer weiteren, im vierten zur Untersekunda, verbunden mit Hospitieren in den oberen Klassen. Auf gründliches Einleben in einzelne Teile des Lehrplans und ihre Methodik wird mehr gesehen, als auf Vollständigkeit der Anschauung bei häufigem Wechsel. Im ersten Halbjahr gleichzeitig Unterrichtserteilung an der Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars in 2—3 Stunden, im zweiten ebenso im Gymnasium mit 3—4 Stunden unter Aufsicht der Fachlehrer. Teilnahme am Schulleben wie in Stettin, außerdem Nachhilfe und erziehliche Beeinflussung einzelner den Kandidaten zugewiesener Schüler im Privatverkehr. Therorie: Theoretische Unterweisung in wöchentlichen Sitzungen; Einführung der Kandidaten in die Geschichte der Pädagogik, in die Hauptgedanken des Herbartschen Systems der Pädagogik auf Grund der Herbartschen Hauptschriften, in die allgemeine und besondere Didaktik im Anschluß an Wiget, Lange, Frick, Willmann u. a., sowie die Handbücher von Schiller, Schrader, Kern. Vertiefung der theoretischen Bildung durch den Besuch der öffentlichen Universitätsvorlesungen des Direktors des pädagogischen Universitätsseminars. Vorträge des Direktors wechseln mit Referaten der

Kandidaten, wie in Stettin. Schlußarbeiten ebenso.

An der Ausbildung der Kandidaten nehmen die Lehrer des Gymnasiums, auf deren Klassen und Fächer sich die Seminarpraxis erstreckt, sämtlich teil. Gegenstand einer Probelektion bildet stets die lehrplanmäßige Unterrichtsaufgabe der betr. Lehrstunde. Das Seminar ist dem Anstaltsorganismus fest eingefügt.

Über die Praxis an dem großen Mehrzahl der neueren Seminarien ist noch wenig bekannt. Nach den Mitteilungen von Loos ist die Auffassung der Aufgabe und die Form ihrer Durchführung sehr verschieden.

4. Kritik. Die Erfahrungen an den Seminarien eines Francke und Gedike aus alter, eines Frick, Schiller und Muff, ich darf auch sagen des Unterzeichneten in neuerer Zeit beweisen, daß das Gymnasialseminar auf einem gesunden und fruchtbaren Gedanken beruht und reichen Segen zu stiften vermag. Uns ist kein Mittel bekannt, welches zur Lösung des schwierigsten Teiles der Schulreformfrage, der Heranbildung eines tüchtigen, von pädagogischem Geist getragenen Lehrerstandes mehr beizutragen vermöchte, wenn die Leitung in den rechten Händen liegt und in rechtem Geiste geandhabt wird. Die von manchen Seiten befürwortete Verlegung der pädagogisch-didaktischen Vorbildung auf die Universität erscheint nicht ratsam. Aufgabe der Universität ist es, eine gründliche Fachbildung zu geben in Verbindung mit allgemeiner philosophischer Schulung. Die hierfür gebotene Zeit darf nicht durch verfrühten Eintritt in die pädagogische Praxis verkürzt und beschnitten werden. Auch vermögen die kleinen mit pädagogischen Universitätsseminarien in Verbindung gesetzten, ad hoc gebildeten Übungsklassen die Bedingungen eines wirklichen Schullebens nicht zu gewähren. Soll Theorie und Praxis in lebendige Wechselwirkung treten, so muß die Anschauung eines lebendigen Schulorganismus und die Einführung in denselben mit der theoretischen Anleitung Hand in Hand gehen. Um so mehr wird betont werden müssen, daß auf den Universitäten die philosophischen Hilfsdisziplinen der Pädagogik, besonders Ethik und Psychologie von den jungen Leuten gründlich, weit gründlicher als es durchschnittlich geschieht, betrieben werden und daß die Prüfungskommissionen auf den Nachweis entsprechender Ausbildung in diesen Fächern erhöhtes Gewicht legen, während die Vertreter der Fachwissenschaften auf manche übertriebene Forderungen verzichten dürfen. — Die ebenfalls geltend gemachte Besorgnis, die seminaristische Schulung könne zu einseitiger formaler Ausbildung führen, hat weder im Wesen der Sache, noch in den Vorschriften der eingeführten Seminarordnungen eine ausreichende Begründung. Diese Vorschriften geben nur die Aufgabe und die allgemeinen Mittel und Wege ihrer Durchführung an, den pädagogischen Überzeugungen der Leiter ist volle Freiheit gelassen. Nur da besteht die geäußerte Besorgnis mit Recht, wo die Aufgabe einer äußerlichen Auffassung unterliegt und in mechanisch büreaukratischer Weise gelöst wird. Die preußische Verordnung verlangt mit Recht, daß die Leitung der Seminarien nur Männern anvertraut werde, welche Interesse für die hochwichtige Aufgabe, besondere Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, hervorragende Lehrerfolge in ihrem Fach aufzuweisen haben. Aber statt die Zahl der zu gründenden Seminarien vorerst von der Anzahl der zur Leitung zweifellos in jenem Sinne befähigten Persönlichkeiten abhängig zu machen, hat man die neue Organisation sogleich im vollen Umfange durchgeführt und gar manche Direktoren und Lehrer haben, wie man hört, die ihnen zufallende Aufgabe mit innerem Widerstreben, inviti et noloutes — auf sich nehmen müssen. Bei der im höheren Lehrerstande überwiegend herrschenden Abneigung gegen pädagogische Interessen und gegen alles, was pädagogische Schulung bezweckt, wäre größere Vorsicht geboten gewesen. Wir müssen Th. Ziegler (Fragen der Schulreform S. 147) recht geben, wenn er in Anknüpfung an die oben angeführten Worte der preußischen Verordnung sagt: Ich glaube, man wird vorläufig zufrieden sein müssen, wenn man einmal statt 50 deren 10 findet; denn gerade zu der Bewährung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik hatten Direktoren und Oberlehrer seither weder äußerlich noch innerlich Anlaß und Aufforderung. Und sehr berechtigt ist die Frage: wird der Aufenthalt in einem schlecht und unzulänglich geleiteten Seminar den jungen Leuten nicht weit mehr Schaden als Nutzen bringen?

Hiermit hängen weitere Übelstände zusammen. Auch wo der Leiter des Seminars und einige Fachlehrer der Seminarsache geneigt sind, stößt dieselbe bei der Mehrzahl der Lehrer leicht auf Abneigung, wenn die schwer vermeidlichen Störungen des regelmäßigen Unter-

richts sich fühlbar machen, und wenn der Fachlehrer beim Eingreifen des Seminars sich in seiner Arbeit gestört, wohl auch beiseite geschoben sieht. Das Seminar wird dann wohl als ein dem Zweck der Anstalt nachteiliges, besonders privilegiertes Einschiebsel, als ein Staat im Staate angesehen.

Das ist nur zu vermeiden, wenn im Lehrerkollegium die pädagogische Auffassung des Berufs bei didaktischem Können überwiegt. Dann bedarf es nicht besonderer Seminarlehrer; jeder Lehrer, der die fortschreitende Arbeit des Seminars berührt, ist der natürliche Gehilfe des Direktors, die Lehrerkonferenz der Mittelpunkt der pädagogischen Anregungen, das Seminar erscheint der Anstalt organisch eingefügt. Dazu ist auch erforderlich, daß die unter umsichtiger Anweisung der Fachlehrer anzustellenden Unterrichtsversuche der Kandidaten sich ausschließlich im Rahmen der lehrplanmäßig zu behandelnden Lehraufgaben halten. Die Teilnahme der Kandidaten am Schulleben, die Aufsicht und Beteiligung bei den Jugendspielen, die Förderung und Überwachung zurückgebliebener Schüler, die Aushilfe bei Vertretungen u. dergl. muß zugleich das Seminar als ein wertvolles Förderungsmittel der Anstaltszwecke erscheinen lassen. Es muß eine Hauptaufgabe der Unterrichtsverwaltung sein, durch umsichtige Zusammensetzung der Lehrkörper nach und nach immer mehr Anstalten zu schaffen, an denen die erforderlichen Voraussetzungen für eine gedeihliche Seminararbeit gegeben sind. Das wird leichter an kleineren Anstalten geeigneter Provinzialstädte, als an den großen Schulkasernen der Großstädte zu bewerkstelligen sein.

Wir machen noch auf einen dritten Übelstand aufmerksam, der aus derselben Quelle fließt. Das Probejahr soll an die im Seminarjahr gebotene Ausbildung anknüpfen und dieselbe im gleichen Sinn erweitern und vertiefen. Wie ist das möglich, wenn an der neuen Anstalt Direktor und Lehrer der Seminarbildung abgeneigt, ja feindselig gegenüberstehen? Es fehlt zur Zeit jede Bürgschaft gegen diese Gefahr. Wie aber, wenn die jungen Keime, welche der Pflege und Stärkung bedürfen, geflissentlich ertötet werden? Aber auch abgesehen von diesem Gesichtspunkt ist die Nötigung zu unentgeltlicher Dienstleistung in einem zweiten Vorbildungsjahr eine Härte. Der Grad der praktischen Brauchbarkeit der Kandidaten läßt sich nach Ablauf des Seminarjahrs zweifellos feststellen. Man übertrage den bewährten unter ihnen im zweiten Jahre bestimmte Lehraufgaben mit mäßig bemessener Stundenzahl gegen bestimmte Bezahlung als Hilfslehrer an Anstalten, wo solche Hilfe willkommen ist und erteile ihnen, wenn die Voraussetzung ihrer Tüchtigkeit sich bestätigt, nach Ablauf des Jahres die Antwartschaft zu endgiltiger Anstellung. Die schwächeren Kandidaten behalte man zur Wiederholung des Kursus im Seminar zurück. Die Durchführbarkeit dieser Vorschläge kann hier nicht eingehend begründet werden. Wir berühren endlich noch einen der Seminararbeit selbst leicht anhaftenden Übelstand, welcher in einem falschen Begriff von dem Wesen der Gründlichkeit liegt. Im allgemeinen wird in den Seminarien zu viel verlangt und zu viel getrieben. Dadurch entsteht Hast und Überbürdung, Ermüdung und Unlust. Die Aufgabe bedarf in theoretischer wie praktischer Beziehung wesentlicher Vereinfachung und Ermäßigung. Mit dem Streben nach allseitiger Anschauung und Übung und gar zu häufiger Abwechselung ist die stille Sammlung und Vertiefung des Geistes, ohne welche tiefgreifende, nachwirkende Eindrücke nicht zu gewinnen sind, unvereinbar. Darum beschränke man die Übungen der Kandidaten auf wenige Klassen und Fächer und gestatte ihnen ein ruhiges Einleben in die Aufgabe, eine vielseitige Übung an demselben Punkte, ein tieferes Vertrautwerden mit den Schülern und ihren Gedankenkreisen, deren Bearbeitung Aufgabe des Unterrichts ist. Wer an einigen Stellen des Gebiets methodische Selbständigkeit gewonnen hat, der wird sich später leicht auch an anderern einzuarbeiten wissen.

Im Theoretischen lege man das Hauptgewicht auf die Erörterung der wissenschaftlichen Grundlagen der allgemeinen und besonderen Erziehungs- und Unterrichtslehre, auf die Anbahnung eines gesunden und fruchtbaren pädagogischen Gedankenkreises. Die Hauptsachen der speziellen Methodik lassen sich anschaulich bei Besprechung der Lehrversuche behandeln. Auch hier wird der methodische Trieb, ist er einmal geweckt, sich im weiteren Berufsleben wirksam zeigen. Ebenso müssen praktische Winke und Hinweise genügen bezüglich der Fragen der Schulgesetzgebung, der Schulgesundheitspflege, der amtlichen Formen, der unübersehbaren Unterrichtslitteratur. Ihre systematische Erörterung gehört nicht hierher, wenn über dem Wünschenswerten das Notwendige nicht versäumt werden soll. Vermag das Seminarjahr neben der Schulung zu tüchtiger Praxis

die rechte Berufsgesinnung zu wecken, die Überzeugung, daß nur dem die Palme winkt, der ein unablässig Lernender, an der eigenen Vervollkommnung in menschlicher, wissenschaftlicher und praktischer Beziehung unermüdlich Arbeitender bleibt, dann, aber auch nur dann hat es seine Aufgabe erfüllt.

Litteratur: Außer den bereits angeführten Werken sind noch folgende Schriften und Abhandlungen zur Seminarfrage zu vergleichen: Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. S. 135 ff. — G. Richter, Das Gymnasialseminar zu Jena. Jena 1891. — H. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Bernburg 1892. — Genz, Vortrag auf der Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein 1892. — W. Münch, Neue päd. Beiträge. Berlin 1895. — F. Collard, La pédagogie à Giessen. Louvain 1893. — Chr. Muff über die Praxis am Stettiner Seminar im 45., 46. 47. Jahrg. der Ztschr. f. d. Gymnasialwesen. — J. Loos, Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland, Ztschr. f. d. österr. Gymnasien 1894, I, derselbe, Unser erstes Seminarjahr, ebd. 1895, I. — F. Hornemann, Betrachtungen und Wünsche betr. die Gymnasialseminare (Protokoll d. Vers. d. Vereins d. Mitgl. d. höh. Lehrerstandes in d. Prov. Hannover vom 28. Dezember 1894. S. 11 ff. Hannover 1895. — G. Richter, Zur Frage der Gymnasialseminarien. Erwägungen und Erfahrungen. Lehrpr. 1895. Heft. 44. Auch als besondere Schrift erschienen. — Seit Einrichtung des bevorstehenden Artikels bei der Schriftleitung (Pfingsten 1895) ist erschienen: W. Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt (Baumeisters Handbuch II, 1) München 1895 und O. Jäger, Vorlage für pädagogische Besprechungen in preuß. Seminarien. Wiesbaden 1895.

Jena. Gustav Richter.

Gymnasium

1. Geschichtlicher Überblick. a) Der alte Humanismus. b) Der neuere Humanismus. c) Neueste Reformbestrebungen. 2. Unterricht und Erziehung. 3. Der Lehrplan. a) Verhältnis des Gymnasiums zu anderen Anstalten. Reformgymnasium. b) Die alten Sprachen. c) Der deutsche Unterricht. d) Geschichte und Geographie. e) Neuere Sprachen. f) Mathematik und Naturwissenschaft. g) Religion. h) Zeichnen, Schreiben, Singen. i) Turnen. 4. Unterricht und Hausarbeit. Schluß.

Der Name Gymnasium bezeichnet eine Lehranstalt, welche ihre Zöglinge durch eine vorwiegend humanistische Bildung für akademische Studien vorbereitet. Die Benennung ist seit dem 16. Jahrhundert allgemein geworden. In einzelnen Gegenden z. B. in Württemberg übernimmt das Gymnasium als die höhere Anstalt seine Schüler von Lateinschulen; einzelnen Gymnasien wurde auch Unterricht zugewiesen, den man jetzt der Universität vorbehält; nur selten wird man noch daran erinnert, daß es einst auch akademische Gymnasien gab. Gelegentlich findet sich auch die Bezeichnung Lyceum, die namentlich im Anfang unseres Jahrhunderts von Frankreich herübergenommen wurde, seitdem aber meist der gewöhnlichen gewichen ist.

1. Geschichtlicher Überblick. a) Der alte Humanismus. Aller Unterricht ist durch die geistige Entwickelung bedingt, welche ein Volk selbst durchgemacht hat. Wir Deutschen überkamen unsere Kultur von den alten Römern und mit ihr zugleich das Christentum. So tritt an einem der einschneidendsten Wendepunkte der Geschichte deutlich der Zusammenhang zu Tage, welcher antikes und modernes Geistesleben als einen einzigen Prozeß erscheinen läßt. Andererseits konnte die von einer fremden Nation empfangene Bildung nur einem verhältnismäßig kleinen Bruchteile unseres Volkes zu gute kommen. So naturwüchsig wie einst die Hellenen ihre Anlagen entwickelt hatten, war dies schon den Römern nicht mehr möglich. Die konservative Partei, welche in Rom den griechischen Einfluß fern halten wollte, erlag, und die aus Hellas verpflanzten Keime erwiesen sich als die fruchtbarsten. Was aber vom Ertrage der alten Bildung die Stürme der Völkerwanderung überdauert hatte, wollte Karl der Große bei den Germanen heimisch machen. Deshalb berief er gelehrte Kenner des Altertums an die von ihm gegründeten Schulen. Stand wohl auch als höchstes Ziel eine das ganze Volk umfassende Bildung vor seiner Seele, so erkannte er doch, daß der einzig mögliche Weg dazu der des gelehrten Unterrichts war. Erteilen konnten ihn damals nur Geistliche; sie blieben nun während vieler Menschenalter die Hüter der von den Alten hinterlassenen Geistesschätze. So war es eine geschichtliche Notwendigkeit, daß in unserem Vaterlande bald eine weite Kluft die Gelehrten vom übrigen Volke schied, breiter als bei den Völkern romanischer Zunge, die schon in und mit der Sprache zahlreiche Bildungskeime der alten Welt erhalten hatten. Man mag es beklagen, daß die germanische Geistesentwickelung sich so weit von der durch die Natur gegebenen Basis der nationalen Eigenart entfernte und sich dieser erst wieder zu erfreuen begann, als durch die jahrhundertelange Anstrengung der gelehrten Forschung die wertvollsten geistigen

Güter einer längst entschwundenen Welt in das Lebensblut unseres Volkes aufgenommen waren; vieles Unerfreuliche in unserer politischen Entwickelung hängt damit zusammen. Aber alles Bedauern kommt nicht über die Thatsache hinweg, daß unser Geistesleben nun einmal diese Bahn eingeschlagen hat. Nur kurzsichtige Beschränktheit kann sich einreden, daß sich jetzt noch das ursprünglich Fremde, was sich längst mit deutscher Art und Anschauungsweise verschmolzen hat, wieder ausscheiden lasse. Eine Geistesbildung nur auf nationaler Grundlage zu erzwingen, ist jetzt völlig unmöglich; jeder darauf gerichtete Versuch bedroht unser Geistesleben überhaupt.

Eine weitere Folge dieser Entwickelung war, daß alles Wissen und alle Gelehrsamkeit den Zwecken der Kirche dienstbar wurde. Eine höhere Aufgabe kannten die Forscher des Mittelalters nicht, als sich selbst mit allen ihren Anschauungen dem unumstößlichen Dogma anzupassen. Von einem tieferen Forschen nach Wahrheit konnte unter solcher Voraussetzung kaum die Rede sein; das Mittelalter stand eben unter dem Bann der Scholastik. Auch aus dem Kampf um die weltliche Herrschaft ging die Kirche als Siegerin hervor; damit war es um die kräftige Entfaltung politischer und nationaler Kraft ebenso gethan, wie um die des voraussetzungslosen geistigen Strebens. Da erwachte der lange schlummernde Freiheitsdrang im geistlichen wie im staatlichen Leben; die kräftigste Hilfe erwuchs ihm daraus, daß man in den Zeiten der Renaissance das klassische Altertum geradezu neu entdeckte. Man überzeugte sich, daß die Menschheit lange vor Beginn des Mittelalters eine weit höhere Kulturstufe eingenommen hatte als in der Folgezeit; man empfand tief, daß ihr unter dem Druck der kirchlichen Askese die Freude an ihren edelsten Gütern, an der Schönheit und an der Bethätigung der angeborenen Geisteskraft, verkümmert war. Das Verlorene aber glaubte man wiedergewinnen zu können, es lebte ja fort in den noch erhaltenen Werken des Altertums. Diese zog der Humanismus nun ans Tageslicht; sie nachahmend, strebte er Ähnliches hervorzubringen. Darin lag von vornherein eine gewisse Einseitigkeit. Die schrankenlose Bewunderung der altrömischen Meister, die man den griechischen weit vorzog, drängte in ihren Nachfolgern die eigene Selbständigkeit allzusehr zurück. Wenn aber die Italiener sich als die berechtigten Erben der alten Römer ansahen und deshalb bald die tote Sprache mit ihrer lebenden vertauschten, so führte in Deutschland die Begeisterung für das Lateinische zur Vernachlässigung der Muttersprache. Vieles trug dazu bei; noch war jenes die Sprache des diplomatischen Verkehrs, das römische Recht war Grundlage der Jurisprudenz geworden. Es konnte nicht ausbleiben, daß auch das Unterrichtswesen vom Humanismus aufs kräftigste angeregt wurde, aber auch hier handelte es sich zunächst fast ausschließlich um Nachahmung der lateinischen Muster. Da die Humanisten in vollem Ernst mit den altrömischen Rednern und Dichtern wetteifern wollten, so stellte man dem Schulunterricht die Aufgabe, diesen Wettkampf möglich zu machen und vorzubereiten. Die Lehrer, ohnehin zum mühseligsten Kampf mit der Not des Lebens verurteilt, begnügten sich mit trockner Durchnahme der Grammatik und schlossen Stil- und Versübungen an. Die Schriftsteller wurden nur gelesen, um den richtigen Sprachgebrauch kennen und anwenden zu lernen. An Erfassung des Inhalts dachte man herzlich wenig. Der tiefere Zusammenhang der Gedanken wurde noch einigermaßen beachtet, um die sprachlichen Übergangsformen einzuüben, aber die geschichtliche Würdigung des vom Schriftsteller Dargestellten, vollends alles, was ins Gebiet der Ästhetik geführt hätte, blieb beiseite. Aller Unterricht, der neben dem Lateinischen getrieben wurde, war fast wertlos. In der Philosophie beschränkte man sich auf formale Logik. Die kümmerlichen Elemente der Mathematik und der Naturwissenschaft, die überhaupt gelehrt wurden, entnahm man alten Schriftstellern, an sie schloß man das Wenige an, was aus der Weltgeschichte im Unterricht vorkam. Noch recht lange währte es, ehe man von den vier Spezies auch die Künste des Multiplizierens und Dividierens übte, die bisher der Universität vorbehalten geblieben waren. Selbst Melanchthon sah in der neuen Weisheit, daß die Erde sich um die Sonne bewege, nur eitle Prahlerei und noch 1582 erklärte Michael Neander in einem physikalischen Lehrbuch diese Lehre für fanatischen Wahnwitz.

Trotz aller Unvollkommenheit aber darf man doch von dem Einfluß des Humanismus auf die Gelehrtenschule nicht gering denken. Ohne Wert war es keineswegs, daß an die Stelle des Kirchenlateins eine korrekte und eben darum auch bestimmte und klare Ausdrucksweise trat. Hielt man sich längst auf mehr als einem Ge-

biet an Aristoteles, so lag ein wesentlicher Fortschritt darin, daß man nun auf den echten Aristoteles, nicht mehr auf den kirchlich umgedeuteten und entstellten zurückging. Jedenfalls regten sich in den eigentlichen Führern der humanistischen Bewegung beim Beginn der neueren Geschichte geistige Kräfte, die lange geschlummert hatten; ihnen gebührt doch vor allen das Verdienst, wenn die Kulturvölker die Fesseln mehr und mehr abstreiften, welche seither das wissenschaftliche Streben, aber auch die freie Entwickelung des staatlichen und nationalen Lebens gebunden hielten. Männer wie Erasmus gehörten zu den vornehmsten und vielseitigsten Geistern ihres Jahrhunderts. Ihre Schriften zeugen von einer so scharfen und treffenden Beurteilung der menschlichen Dinge, der religiösen wie der politischen, daß man es nur bedauern kann, wenn so bald engherziger Konfessionalismus ihre harmonisch humane Weltanschauung zurückdrängte und erst spätere Jahrhunderte die damals begonnene Bewegung fortführen konnten. Freilich waren es noch wichtigere Dinge, die sich den Interessen der geistigen Bildung vordrängten. Aber nur befangene Parteilichkeit kann in den litterarischen Kämpfen jener Tage für die überlebte Scholastik Partei nehmen. Ungerecht ist namentlich der Vorwurf, die deutschen Humanisten hätten aus blinder Vorliebe für das Altertum des eigenen Vaterlandes vergessen. Vielmehr haben sie mit warmer Beredsamkeit das Selbstgefühl der Deutschen zu wecken gesucht, unseres Volkes Recht nicht nur gegen römische, auch gegen französische Ansprüche verfochten und die Überhebung des Auslands zurückgewiesen. Nicht nur Hutten hat solche Töne angeschlagen, sie ziehen sich durch die ganze humanistische Litteratur und man hört sie noch bei Frischlin, z. B. in seinem Julius redivivus. Wenn die Männer dieser Richtung nicht nach Huttens Beispiel dazu übergingen, statt oder doch neben der lateinischen sich der Muttersprache zu bedienen, so liegt das wesentlich daran, daß der ganzen Bewegung keine längere Dauer vergönnt war. Aber auch für die konfessionelle Spaltung ist der Humanismus nicht verantwortlich zu machen; viele seiner hervorragendsten Vertreter blieben ja auf dem Boden der alten Kirche. Allerdings war es vor allem die religiöse Bewegung, welche den Humanismus zu keiner freieren Entfaltung gelangen ließ. Melanchthon freilich schätzte nächst der Bibel nichts höher als die homerische Poesie, und man fühlt bei ihm deutlich, daß ihm nicht bloß die Form, sondern auch der Gedankengehalt der alten Klassiker etwas galt. Aber der Schulunterricht blieb wesentlich in der Nachahmung der Lateiner befangen und kam über einige Verbesserungen in der Methode und in der Regelung des Schulorganismus nicht hinaus. Das Griechische blieb bei den ersten Elementen stehn. Nur eines war allerdings ein Vorteil für die gelehrten Schulen, daß sie, zunächst im protestantischen Deutschland, unter die Leitung des Staates oder städtischer Behörden, jedenfalls also unter die weltliche Obrigkeit kamen, die dann freilich den Theologen noch lange den entscheidenden Einfluß zugestand; jenes durchgesetzt zu haben, ist doch wesentlich Luthers Verdienst. Von den fürstlichen Schulgründungen des 16. Jahrhunderts blühen ja die meisten noch heute. Übrigens war er, der eigentlich ein erbitterter Gegner des Aristoteles war, durch den großen praeceptor Germaniae, durch Melanchthon, freundlicher gegen den Humanismus gestimmt worden. Da fielen dann so treffliche Worte wie das von den Sprachen als der Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt; er bezeichnet es als eine Ehrensache der deutschen Nation, daß sie sich wieder eine Bildung aneigne, wie doch Griechen und Römer sie bereits gehabt hätten. Aber allerdings sind ihm die Sprachen in der Hauptsache nur Mittel, die heilige Schrift zu verstehn, während Melanchthon entschiedenes Verständnis für den eigenartigen Wert der alten Schriftsteller hat, in viel höherem Maße, als der Mann, dessen Schulorganisation für die Gründung von Gymnasien weithin maßgebend geworden ist. Denn wenn Joh. Sturm in Straßburg die sapiens et eloquens pietas als das eigentliche Ziel der humanistischen Studien bezeichnete, so verstand er doch darunter fast ausschließlich Ausbildung des lateinischen Stils. Neben Cicero galten ihm die römischen Historiker nichts, der Inhalt der Klassiker war ihm gleichgiltig, und auch, wenn er Aufführungen altrömischer Komödien begünstigte, so sollten diese vor allem die Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache steigern. Lateinisch mußte der Lehrer möglichst früh mit den Schülern sprechen, lateinisch sollten diese mit einander reden; fielen sie in die Muttersprache zurück, so wurden sie bestraft. Das Griechische trat sehr zurück; von der Überzeugung, daß doch die lateinischen Schriftsteller und Dichter in den hellenischen ihre Muster haben und daß es gerade diese

sind, auf welche alle moderne Bildung zurückgreifen muß, blieb man noch weit entfernt, und wenn ein so heller Geist wie Melanchthon diesem Standpunkte näher kam, so beklagte doch gerade er bereits um die Mitte des 16. Jahrhunderts, daß unter den Studierenden der Eifer für das Griechische erkalte, d. h. die gesamte humanistische Bildung zurückgehe. Abgesehen vom neuen Testament las man besonders Demosthenes, aber auch ihn, ja den Homer, überwiegend zu rhetorischen Zwecken. Von allen andern Lehrfächern, die man jetzt auf jeder Schule findet, war wenig die Rede. Nur in einzelnen, z. B. in württembergischen und braunschweigischen Schulen, übte man die Kunst des Rechnens; Geschichte und Naturwissenschaften lehrte man, wo es überhaupt geschah, im Anschluß an die Schriften der Alten. Eigentlichen Wert legte man nur auf die Nachahmung der Lateiner; Verbesserungen in der Methode des lateinischen Unterrichts sind fast die einzigen Fortschritte, welche die Gelehrtenschule im 17. Jahrhundert machte. Immerhin fielen einige allzu schroffe Einseitigkeiten fort; allmählich trat die Muttersprache in ihre Rechte. Ratichius 1571—1635 und Comenius 1592—1670 brachten es dahin, daß der Unterricht — abgesehen von der Interpretation der alten Autoren — deutsch erteilt wurde und daß man das Lateinische erst mit solchen Knaben begann, die mit einiger Sicherheit deutsch reden und schreiben konnten. Übrigens hat man die Verdienste dieser Männer, namentlich des Comenius, neuerdings vielfach überschätzt. Von jenem echt wissenschaftlichen Streben des Humanismus, der sich im Forschen nach der Wahrheit von jeder, auch der kirchlichen Autorität zu lösen gesucht hatte, ist bei ihnen nichts zu spüren. Die großen Neuerungen, die Ratichius mit thörichter Geheimniskrämerei ankündigte, kamen auf allerlei nützliche Erleichterungen des lateinischen Unterrichts heraus. Comenius erkannte ganz richtig, daß der bisher unangefochtene Grundsatz, man gelange nur durch die Worte zu den Sachen, großer Einschränkung bedarf; namentlich in den Naturwissenschaften ist es unzweifelhaft angemessener, von der sinnlichen Anschauung auszugehn und den so gewonnenen Vorstellungen der Dinge die Begriffsbestimmung und die sprachliche Fassung erst folgen zu lassen. Aber die zerstreuende Masse realistischer Kenntnisse, die er in den Unterricht zog, war echter Geistesbildung eher schädlich als förderlich, und wenn er dann für die ordnungslos und oberflächlich zusammengestellten Gegenstände eine unübersehbare Zahl lateinischer Vokabeln lernen ließ, von denen viele auch dem Gelehrten unbekannt sind, so sieht man, daß die Weisheit des vielgerühmten Pädagogen ihre Grenzen hatte. Seine Urteile über die Meisterwerke antiker Schriftsteller sind geradezu haarsträubend, und er sowohl wie Ratichius stand unter dem Banne eines ganz engherzigen Konfessionalismus; schon dadurch verleugneten beide die ersten Voraussetzungen jedes ernsten und ehrlichen Humanismus.

Denn im ganzen und großen hat Goethes Wort recht, daß auch das Luthertum ruhige Bildung zurückgedrängt habe. Man denke nur an jene Zeloten, welche kaum ein Menschenalter nach des großen Reformators Tode, am strengen Buchstaben seiner Lehre festhaltend, in den protestantischen Schulen die Rechtgläubigkeit der Lehrer und Schüler überwachten; von denen schamlos erklärt wurde, die Kirche habe gar keinen schlimmeren Feind als die Vernunft und gute Werke seien schädlich zur Seligkeit u. a. Freilich kam auch von der entgegengesetzten Seite kein Heil. Ursprünglich standen die Jesuitenschulen ebenfalls im entschiedenen Gegensatze zur abgelebten Scholastik und es läßt sich nicht leugnen, daß sie manche Einseitigkeit des damaligen humanistischen Unterrichts vermieden. Die von ihnen gepflegten sprachlichen Übungen waren weniger formalistisch, im grammatischen Unterricht waren sie nicht ohne Geschick. Das Griechische freilich trat hier von vornherein sehr zurück und bald nahmen Kirchenväter die Stelle der Klassiker ein. Dafür erkannten die Jesuiten ziemlich früh die Notwendigkeit, der Jugend auch allerlei Kenntnis der Realien zuzuführen, wenn auch zunächst nur in ganz äußerlicher, encyklopädischer Weise. Auch für die Pflege der körperlichen Ausbildung trugen sie Sorge, nur machte sie ihre Vorliebe für den Adel allzugroßer Nachgiebigkeit geneigt, und wenn sie dafür durch Nährung des Ehrgeizes, besonders durch Belohnungen aller Art den Fleiß zu steigern suchten, so war dieses Mittel, das im Übermaß angewandt wurde, sittlich in hohem Grade bedenklich. Vor allem aber konnte doch von irgend welchem Streben nach geistiger Befreiung da nicht die Rede sein, wo alle wissenschaftliche Arbeit ausgesprochenermaßen in den Dienst der kirchlichen Autorität trat. Wie wenig Wert auf wirkliche Geistesbildung gelegt wurde, zeigte sich je länger je mehr an der mechanischen

Methode, mit der alle möglichen Kenntnisse dem Gedächtnis der Schüler ganz äußerlich eingeprägt wurden.

Allerdings vollzog sich in diesem einseitigen Übergewicht der kirchlichen Interessen eine geschichtliche Notwendigkeit. Die religiöse Bewegung hatte das ganze Volk, nicht bloß die kleinere Zahl der Gebildeten, ergriffen. Deshalb war sie so mächtig, daß die wissenschaftlichen Bestrebungen einstweilen zurücktreten mußten, zumal nachdem sie der freien Forschung im Kampf gegen den blinden Autoritätsglauben den besten Dienst bereits geleistet hatten. Zu der vollen Voraussetzungslosigkeit, deren alle Wissenschaft bedarf, bekannte sich erst ein späteres Jahrhundert, das dann auch dem humanistischen Unterricht ein ganz neues Gepräge aufdrückte. Freilich gewann die mit Hilfe der Naturwissenschaften sich vollziehende Wandelung in der gesamten Weltanschauung der europäischen Kulturvölker erst verhältnismäßig spät Einfluß auf die Schule. Vorher eroberten sich andere Bildungsmittel den Zutritt zum Unterricht, vor allem die neueren Sprachen, besonders die französische. Trotzdem blieb das Lateinische der Hauptgegenstand und wurde als schlechthin unentbehrlich festgehalten, wenn auch das Bildungsideal, welchem der vollendete Kavalier am Hofe Ludwigs XIV. nachstreben sollte, mit dem klassischen Altertum herzlich wenig Zusammenhang mehr hatte. Sprache der Gelehrten war ja die römische noch, während Kenntnis des Griechischen als ein im Grunde recht überflüssiger Schmuck galt. Aber auch das Lateinische trieb man ohne Freude und mit pedantischer Langweiligkeit. Dafür tauchten dann ganz neue Lehrgegenstände auf. In den für junge Adlige eingerichteten Ritterakademieen unterwies man die Zöglinge in der edeln Tanzkunst, im Federballspiel, im Reiten, in der Genealogie und Heraldik, in der Polizeiwissenschaft und Kriegsbaukunst, hielt auch wohl Zeitungskollegien mit ihnen, lauter Fächer, die dann wieder spurlos verschwunden sind, um von Zeit zu Zeit als etwas vermeintlich ganz Neues wieder zum Vorschein zu kommen. Auf die Leitung des Schulwesens hatte die Geistlichkeit immer noch den überwiegenden Einfluß und ihr lag vor allem an der Pflege kirchlicher Rechtgläubigkeit. Der mathematische, historische und geographische Unterricht wurde allmählich erweitert, man nahm auch die Physik in den Lehrplan auf und fing an, neben dem lateinischen Stil auch den deutschen auszubilden. Allerdings kam man wohl in den Realien nirgends über encyklopädische, untereinander wenig zusammenhängende Mitteilungen hinaus. Im 18. Jahrhundert war es dann den Anregungen der Lockeschen, später der Rousseauschen Pädagogik zu danken, daß man, zunächst an geschlossenen Anstalten, dann auch an den übrigen Schulen, der körperlichen Ausbildung erhöhte Sorgfalt zuwendete — wenn es auch zu eigentlichem Turnunterricht erst gegen das Ende des Jahrhunderts kam. Übrigens aber gewannen die geistigen Strömungen, welche sonst dieses Zeitalter erregten, zunächst auf das gelehrte Schulwesen wenig Einfluß. Den humanistischen Studien war ja weder die von Thomasius eingeleitete rationalistische Bewegung noch der Pietismus eines A. H. Francke besonders freundlich. Aber bis zu entschiedener Auflehnung gegen die Herrschaft des Lateinischen auf dem Gymnasium gingen die Vertreter der beiden Weltanschauungen nicht. In den Religionsstunden mußte man begreiflicherweise den Gegensatz ihrer Richtungen spüren, obschon sie sich auch hier in der Opposition gegen die orthodoxe Dogmatik begegneten. So standen auch Rousseau und die Philanthropisten im Grunde jeder ernsteren Beschäftigung mit den alten Schriftstellern feindlich gegenüber. War doch ihr ganzes Streben auf möglichste Erleichterung des Lernens gerichtet; was irgend entbehrlich schien, wurde von ihnen beiseite geschoben oder zurückgedrängt, und als entbehrlich galt ihnen alles, was keinen unmittelbaren Nutzen versprach. Wenn somit alle damals vorherrschenden Richtungen dem humanistischen Unterricht eher ungünstig als freundlich waren, so giebt dies der Thatsache eine ganz besondere Bedeutung, daß er trotzdem im 18. Jahrhundert gerade auf deutschem Boden eine vollständige Regeneration erlebte. Die Erscheinung erklärt sich vor allem aus dem Entwickelungsgange, den unsere Litteratur einschlug, aber auch aus der Geistesrichtung des größten deutschen Fürsten jener Zeit, der die Geschicke unseres Volkes nicht bloß durch seine Kriegsthaten, sondern ebenso sehr durch seine geistige und sittliche Größe für Jahrhunderte voraus bestimmt hat.

b) Der neuere Humanismus. Die neue Periode unserer klassischen Litteratur wurde wesentlich durch Anregungen ins Leben gerufen, welche von der wiedererreichten Begeisterung für das klassische Altertum ausgingen; diesmal vorzugsweise von den Hellenen, in

denen man die besten Vorbilder und Führer zu echter Humanität erkannte. In einem andern Sinn wie früher wurden nun die klassischen Studien, die besonders von der Universität Göttingen gepflegt wurden, Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts. Nach den Anschauungen eines Gesner und Ernesti sollte es sich nicht mehr um einen Wettstreit mit den Schriftstellern des Altertums, vollends in ihrer eigenen Sprache, handeln. Vielmehr war es der selbständige Wert der griechischen und römischen Litteratur, es war die mit dem edelsten und zugleich für die Jugend verständlichsten Inhalt sich vermählende Schönheit und Natürlichkeit der sprachlichen Form, worin man den besten Weg zu harmonischer Menschenbildung erblickte. Mit besonderer Wärme hat namentlich Herder dieser Auffassung der humanistischen Bildung beredten Ausdruck gegeben. Unsere Kultur ist im wesentlichen aus der des Altertums hervorgegangen, und ein sehr wesentlicher Teil der modernen Wissenschaften steht auf dem in Hellas und Rom gelegten Grunde. Gerade die schöne Harmonie zwischen Form und Inhalt, Natur und Geist suchten unsere Dichter aus dieser Quelle dem modernen Leben wieder zuzuführen. Darin teilte auch der große König die Bestrebungen seiner Zeit. Er selbst kannte freilich die alten Klassiker nur aus Übersetzungen. Aber er dankte diesen vor allem jene volle geistige Freiheit und Klarheit, die ihn befähigte, ohne daß er an dem großen Umschwung unserer Litteratur teilnahm, doch im Jugendunterricht dieselbe Richtung zu fördern, auf welche ihre Entwickelung hinführte; sein trefflicher Gehilfe war der Minister Zedlitz. Da ergingen denn jene bekannten Kabinetsbefehle: „Euch wird aufgegeben die Einrichtung zu treffen, daß alle die, so sich dem Studium widmen, das Griechische und Lateinische emsig treiben, inmaßen wir Allerhöchstselbst dieses schlechterdings verlangen.“ (Spezialbefehl an die Clevesche Regierung vom 1. Dezember 1779.) Das war ein kategorischer Befehl und er wurde mit vollem Ernst durchgeführt. Es hing außerdem mit seiner ganzen Geistesrichtung zusammen, daß die höheren Schulen immer mehr den kirchlichen Einflüssen entzogen und unter eine besondere Verwaltung gestellt wurden. Den weiteren Fortschritt, an die Spitze des Unterrichtswesens sachkundige Schulmänner zu stellen, hat man in den meisten deutschen Staaten bis auf den heutigen Tag nicht gethan. Die Folge davon, daß man vorwiegend juristisch gebildete Beamte zur Schulverwaltung berief, war, daß dieser ein stark büreaukratisches Gepräge aufgedrückt wurde, namentlich in späteren Zeiten, wo nicht mehr so hervorragende Geister, wie Humboldt und Altenstein in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts, die Oberleitung hatten. Ein großer Fortschritt aber war es doch, daß der Staat nun die Forderungen aufstellte und durchführte, welche Vorbedingung für das akademische Studium sein sollten. Damit hing zusammen, daß gegen Ende des vorigen Jahrhunderts an den Gymnasien die Reifeprüfung eingeführt wurde. Übrigens blieb noch ziemlich lange eine große Mannigfaltigkeit in der Anordnung des Lehrplans der einzelnen Anstalten bestehn. Dafür sorgte schon die politische Vielteilung unseres Vaterlandes. Auch wurden erst allmählich an das Bestehn der Abiturientenprüfung alle die Berechtigungen geknüpft, welche sie gegenwärtig verleiht. Im wesentlichen aber gestaltete sich nun der Lehrplan so, wie er bis in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts geblieben ist. Gering waren die Forderungen nicht, welche namentlich die preußische Regierung an die Gymnasien stellte; in mehr als einer Hinsicht muß man Thiersch recht geben, der die Ziele, namentlich auch in den Realien, zu hoch gesteckt fand. Es wäre vielleicht besser gewesen, wenn man sich etwas früher zur Fortbildung des eigentlichen Realschulwesens entschlossen hätte. Immerhin aber dankt das preußische Gymnasium Johannes Schultze den wohlverdienten Ruf seiner Tüchtigkeit und die energische Durchführung des neueren Humanismus. Den amtlichen Ausdruck gab er seinen Bestrebungen in dem 1837 erlassenen Lehrplan, worin das Lateinische überall 10, das Griechische in den 7 oberen Klassen je 6 Stunden erhielt, während die Mathematik im dritten Schuljahr begann, das Französische im vierten. Die jedem idealen Streben naheliegende Einseitigkeit, vermöge deren man im alten Griechen den vollkommenen Menschen erblickte, wurde durch die Praxis und die bei den Philologen selbst herrschende historische Betrachtungsweise korrigiert. Jedenfalls hat die Hochschätzung des Altertums die Liebe unserer Jugend zu ihrem Vaterlande nicht vermindert; das hatte schon die Erhebung des Jahres 1813 bewiesen. Daß aber in Deutschland die Vorliebe für republikanische Verfassung nicht so viel Unheil stiften konnte, wie bei unseren westlichen Nachbarn, sondern eine theoretische blieb, dafür

hatte der Fürst gesorgt, der in Preußen das Diadem geadelt hat. Zu der Straffheit und Tüchtigkeit aber, welche besonders im preußischen Beamtentum traditionell wurde, hat der sittliche Ernst wesentlich beigetragen, mit dem die Schulverwaltung strenge Pflichttreue und energische Anstrengung schon von der heranwachsenden Jugend forderte. Allerdings sind auch in dieser Hinsicht Übertreibungen vorgekommen, das soll nicht geleugnet werden. Aber an sich war es kein Unglück, wenn z. B. die tägliche Arbeitszeit der Schüler höher angesetzt wurde, als gegenwärtig für erlaubt gilt. Die Abiturientenprüfung freilich übte auf die Lernfreudigkeit der reiferen Jugend einen lästigen Druck aus. Man prüfte in zehn Lehrgegenständen und legte allzuviel Gewicht auf die Leistungen im Lateinsprechen und Lateinschreiben. Auch in der Auswahl der alten Schriftsteller griff man höher, als wir heut für recht halten. So wurden denn auch bald Klagen laut über die allzuweit gehenden Forderungen; doch wurden Lorinsers Vorstellungen, der damals schon vom medizinischen Gesichtspunkt aus vor Überbürdung warnte, von der Behörde zurückgewiesen. In Süddeutschland blieb man in Bezug auf die Leistungen, welche der Lehrplan verlangte, zum Teil erheblich zurück, namentlich in der Mathematik; teilweise z. B. in Baden in den alten Sprachen, nur nicht in Württemberg. Wo aber in der That eine gewisse Überlastung eintrat, da lag die Schuld keineswegs ausschließlich oder auch nur überwiegend am philologischen Unterricht. Namentlich waren in den Zeiten der Reaktion die Ansprüche, welche die Religionsstunden an die Schüler machten, viel zu groß, und die Abiturientenprüfung in diesem Fach wurde zu einer drückenden Last, wie denn auch unter der Regierung Friedrich Wilhelms IV. in Preußen bei der Besetzung hervorragender Stellen die Rücksicht auf den religiösen Standpunkt der Schulmänner oft genug den Ausschlag gab. Denn eine sehr entschieden kirchliche Richtung charakterisierte ja durchaus jene Zeit. Nun hatte schon im 18. Jahrhundert das bisher allzusehr vernachlässigte Bedürfnis des praktischen und industriellen Lebens zur Gründung der Realschulen geführt. Aber auch die Gymnasien konnten sich der Forderung nicht verschließen, ihre Zöglinge in neuere Sprachen und Naturwissenschaften einzuführen. Dadurch waren sie in die Gefahr geraten, daß der eigentliche Mittelpunkt des Gymnasiums, das humanistische Studium, allzusehr zurückgedrängt wurde. Durch die starke Betonung der realistischen Fächer wurden die Köpfe der Schüler mit einer Menge von Wissensstoff beschwert, der, ohne rechten Zusammenhang aufgehäuft, nicht mehr als eine Bereicherung, sondern als eine Belastung des Geistes wirkte. Diesem Übelstand suchte in Preußen ein neuer Lehrplan 1856 zu steuern. Im ganzen schloß er sich den Grundlagen des früheren an, führte aber eine größere Konzentration im Unterricht durch. Die philosophische Propädeutik sollte fortan in der obersten Klasse mit dem deutschen Unterricht verbunden werden, der französische Unterricht sowie der in der Religion wurde etwas verstärkt, der naturwissenschaftliche erheblich verkürzt, so daß ein zusammenhängender Lehrgang darin nicht mehr durchgeführt werden konnte. Wenige Jahre später aber (1859) wurden die Realgymnasien ins Leben gerufen (damals Realschulen erster Ordnung genannt). Schon in den früher bestehenden Realschulen hatte vielfach das Lateinische Eingang gefunden; allerlei Berechtigungen, für den einjährigen Freiwilligendienst, für verschiedene Zweige der Civilverwaltung, wurden daran geknüpft, daß ein bestimmter Grad des Wissens in dieser Sprache erreicht worden sei. Dieser aber wurde von vornherein so niedrig angenommen, daß von einem irgend tieferen Einfluß des humanistischen Elements auf die Gesamtbildung nicht die Rede sein konnte, und das um so weniger, als die vielen Realschüler, die sich keiner Beamtenlaufbahn widmen wollten, ihm von vornherein widerstrebten. Bei unbefangener Erwägung wird man auch zu der Ansicht kommen, daß die lateinische Sprache in einer Anstalt, welche sich die Vorbildung für das praktische Leben zum Ziel setzt, keinen rechten Zweck hat, wie sie denn auch den zahlreichen Realschulen des südlichen Deutschlands fern geblieben ist. Vor allem bedenklich war es nun, daß gerade den 1859 organisierten Realgymnasien um ihres kümmerlichen lateinischen Unterrichts willen der Anspruch eingeimpft wurde, eine der humanistischen in Bezug auf das akademische Studium durchaus gleichwertige Bildung zu vermitteln. Den Anschauungen, welche der neuere Humanismus verbreitet hatte, entsprach es nicht, daß eine ziemlich oberflächliche Kenntnis der altrömischen Sprache und Litteratur auch nur annähernden Ersatz für den Fortfall des Griechischen bieten könne. Die Folge war denn auch, daß gerade von den Vertretern

des Realgymnasiums die heftigsten Angriffe gegen die gesamte humanistische Bildung und namentlich gegen das Griechische ausgingen.

Im übrigen Deutschland hatte man sich zum Teil der in Preußen herrschenden Richtung angeschlossen, so in den sächsischen und norddeutschen Staaten. In Bayern dagegen, wo bisher der Humanismus etwa seit Beginn des Jahrhunderts in besonders naher Verbindung mit mehreren philosophischen Disziplinen gepflegt worden war, erfolgte 1829 eine neue Organisation durch Fr. Thiersch, dem von vornherein die Vereinigung der humanistischen und realistischen Richtung an den preußischen Gymnasien zu weit zu gehn schien. Hier wurden nun die alten Sprachen mit voller Entschiedenheit zur Hauptsache gemacht, die Aufgabe des mathematischen Unterrichts ermäßigt, ebenso die Zahl der Wochenstunden im Deutschen und in der Geschichte; Naturbeschreibung wurde gar nicht, Physik nur zwei Jahre lang gelehrt; Französisch nur vier Jahre in zwei Stunden. Dem Griechischen wurden (seit 1834) sechs Jahre gewidmet. Der ganze Lehrgang umfaßte nur acht Jahre, die wöchentliche Stundenzahl war, um Überbürdung fern zu halten, erheblich niedriger angesetzt als in Preußen. Auch in Bayern machte sich der kirchliche Einfluß sehr fühlbar; alle Lehrer waren zum sonntäglichen Kirchenbesuch verpflichtet, die Geistlichkeit zeigte sich den humanistischen Bestrebungen wenig freundlich. — In Württemberg pflegte man in hergebrachter Weise vor allem den Unterricht in den alten Sprachen. Dem Lateinischen räumte man hier einen zehnjährigen Lehrgang mit 10—12 Wochenstunden ein, Mathematik, Naturwissenschaften traten sehr zurück. Dagegen waren in Baden die Realien, aber auch Rhetorik und Logik bis in die sechziger Jahre auf Kosten des humanistischen Unterrichts bevorzugt. Die neue Organisation von 1869 schloß sich im wesentlichen der preußischen an; doch legte man den Anfang des Griechischen erst ins vierte, den des Französischen ins dritte Schuljahr und gewährte diesem auch in den nächsthöheren vier Klassen eine etwas größere Stundenzahl. Der Zeichenunterricht wurde bis O III einschließlich obligatorisch. Der Lehrplan der drei untern Gymnasialklassen galt auch für die Realgymnasien.

Die großen Ereignisse der Jahre 1870 und 1871 führten auch auf dem Gebiete der Schule zu einer Einigung der deutschen Regierungen, so daß nun die Reifezeugnisse der deutschen Gymnasien überall anerkannt werden. Zu diesem Zwecke wurde die Dauer des gesamten Lehrganges durchweg auf neun Jahre ausgedehnt, wo es seither noch nicht geschehen war. 1882 hat man dann in Preußen den griechischen Unterricht auf die sechs oberen Jahreskurse beschränkt, hier aber die Zahl der ihm gewidmeten Stunden vermehrt, während man das Französische bereits ein Jahr nach dem Lateinischen anfing. Die Reifeprüfung wurde nicht unerheblich vereinfacht. Man behielt zwar den lateinischen Aufsatz bei, forderte aber im Griechischen nur noch eine Übersetzung aus einem alten Schriftsteller ins Deutsche und ließ die französische schriftliche Arbeit ganz fallen. Auf die mündliche Prüfung in der Religion hat die preußische Regierung noch immer nicht verzichtet. Die Staatsprüfung der Gymnasiallehrer wurde durch eine neue Prüfungsordnung geregelt, die dann trotz ihrer erheblichen Mängel von einer Reihe anderer deutscher Regierungen angenommen worden ist. Übrigens ordneten diese in den achtziger Jahren großenteils den Lehrplan ihrer Gymnasien ebenfalls aufs neue. Sachsen behielt (1882) 9 und 8 Stunden für das Lateinische; im Griechischen 6 Jahre lang 6—7 Stunden, in der Mathematik 4; Württemberg setzte wie früher 12 oder 11 lateinischen Stunden bis zur O III an, von da an ging es auf 8 zurück; die Mathematik wurde etwas verstärkt, Naturgeschichte erhielt je 1 Stunde in der untern, $2^1/_2$ in der obersten Klasse, und hier auch 1 Stunde Physik. Der Anfang des Griechischen verblieb der Quarta, so daß ihm 7 Jahre lang je 6 Stunden zugewiesen wurden, Französisch kam von U III an auf 3 und 2 Stunden, während man sich in Bayern mit 10, dann 8, endlich 7 Stunden Latein, 6 Griechisch vom vierten Schuljahre an und 2 Französisch in den letzten 4 Jahren begnügte, in der Mathematik im vorletzten Schuljahr auf 3, im letzten auf 2 Stunden zurückging, den naturwissenschaftlichen Unterricht aber dort auf 1, dann 2 Stunden beschränkte. In Baden blieb im wesentlichen der Lehrplan von 1869 bestehn.

c) Neueste Reformbestrebungen. Neuerdings hat in Preußen eine weitere Umgestaltung begonnen, die wohl schwerlich als bereits beendigt anzusehen ist. Ein wesentlicher Gesichtspunkt der preußischen Regierung war dabei, am Schluß des ersten Jahres der Sekunda für die dann austretenden Schüler

einen gewissen Abschluß zu erreichen, der naturgemäß gerade an diesem Punkte schlechthin nicht zu finden ist. Diesem Zweck zuliebe wurde einmal der geschichtliche Lehrplan umgestaltet; aber auch der Lehrplan der Mathematik mußte schon drei Jahr vor dem Abschluß der gesamten Gymnasiallaufbahn vieles aufnehmen, was früher den oberen Klassen mit Recht vorbehalten geblieben war. Überall spürt man das Bestreben, die Möglichkeit jeder Anstrengung der Schüler nach Kräften zu verringern, zugleich die Beschäftigung mit den alten Schriftstellern auf den oberen Stufen vorwiegend auf deren Inhalt zu lenken, alles Grammatische hier ganz zu verdrängen. Ob nun in der Vermehrung der Turnstunden ein Ersatz für das dem Unterricht Entzogene gefunden, ob bei einer solchen Herabminderung aller bisher an die Schulen gemachten Anforderungen überhaupt noch ernste, selbständige, den Geist und sittlichen Willen bildende Arbeit von den Schülern der Gymnasien erlangt werden kann, darüber muß die Zukunft entscheiden.

Jedenfalls kann sich niemand dem Eindruck entziehen, daß durch die hier eingeschlagene Richtung das Gymnasium in seinem innersten Wesen gefährdet wird. Den Vertretern der humanistischen Bildung erwächst daraus die Aufgabe, mit sich selbst ernst darüber zu Rate zu gehen, was von den Grundlagen, auf denen die Gelehrtenschule bisher geruht hat, unter allen Umständen festzuhalten ist, was einer Erneuerung bedarf. Das liegt um so näher, als sich seit den großen Waffenerfolgen, welche zur politischen Einigung unseres Vaterlandes führten, die öffentliche Meinung gerade diesem Gebiete mit entschiedener Teilnahme zugewandt hat. Der deutsche Name kam zu Ehren wie nie zuvor. Damit schien ein neues Zeitalter zu beginnen, das gar nicht gründlich genug mit der Vergangenheit brechen könne. Leugnen ließ sich nicht, daß bisher deutsche Wissenschaft eines der stärksten Bänder gewesen war, das die sonst so zersplitterte Nation zusammengehalten hatte. Dazu hatte ein vom Ausland bewundertes und uns vielfach beneidetes Unterrichtswesen beigetragen, das die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum zum Mittelpunkt der Gelehrtenschule machte. Jetzt schien der Augenblick gekommen, wo man die alten Helfer, die bisher ihre Schuldigkeit gethan hatten, ablohnen könne. Nur noch als Deutschen, nicht mehr als Griechen oder Römer müsse sich der deutsche Jüngling fühlen, so lautete eine Lieblingsphrase, bei der man nur vergaß, daß es längst keinem vernünftigen Menschen auf deutschem Boden mehr eingefallen war, sich als einen alten Griechen oder Römer anzusehen; vielmehr kamen aus den Reihen der so Gebildeten doch auch diejenigen, welche ihren Zeitgenossen das Verständnis für die Entwickelung des eignen Volkes am vollständigsten erschlossen hatten. Allerdings geht jetzt ein Jahrhundert zu Ende. Aber die Vorstellung ist doch verzweifelt kindlich, daß zwischen den Jahreszahlen des neuen und des alten eine riesige Kluft gähne, jedenfalls groß genug, um alle Gelehrsamkeit zu verschlingen, mit der man bisher die Jugend genährt — oder nach Ansicht unserer Gegner gemartert hatte. Bisher haben sich jedenfalls große Wandlungen, wenigstens in der geistigen Welt, immer nur allmählich vollzogen. Richtig ist, daß gegenwärtig die Naturwissenschaften im Mittelpunkt aller Interessen stehen; an ihren weltbewegenden Entdeckungen haben auch wir Deutschen unseren redlichen Anteil. Aber wenn irgend etwas zu den sicheren Erkenntnissen gehört, die wir gerade der Naturwissenschaft verdanken, so ist es das Gesetz, daß alles Leben sich in unaufhaltsamer und stätiger, aber zugleich langsam und allmählich fortschreitender Entwickelung bewegt. Vollends in den ernsten und schwierigen Fragen des Jugendunterrichts sollte alles voreilige Experimentieren und jeder gewaltsame Bruch mit der Vergangenheit vermieden werden. Das soll nicht heißen, es seien auch abgelebte Bildungselemente hartnäckig festzuhalten, wohl aber, daß es besonnener Prüfung bedarf, ob und inwieweit das von früher Überkommene für die Gegenwart entbehrlich geworden sei. Schwerlich wird die Nachwelt urteilen, daß die neueste preußische Schulreform wirklich einen Fortschritt in der Entwickelung des Unterrichtswesens bedeute. Zufrieden gestellt hat sie weder die Philologen noch die Mathematiker noch die Lehrer der neueren Sprachen. Das Verhältnis des Gymnasiums zum Realgymnasium ist unklarer geworden, als es je war. Die Nebenrücksicht auf diejenigen, die von der Gymnasialbildung nichts wollen und erwarten, als die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst, hat in mehr als einem Lehrgegenstand, vor allem in der Mathematik und der Geschichte, den Lehrplan sehr zu seinem Schaden umgestaltet; die Schonung der unfähigen und unfleißigen Schüler ist so weit ge-

gangen, daß in den Grundfächern die bisher erreichten Ziele kaum noch festzuhalten sind. So sehr haben neben einigen berechtigten Klagen über die Leistungen der Gymnasien auch unbegründete an entscheidender Stelle ein offenes Ohr gefunden. Dadurch ist eine tiefe Entmutigung in weitesten Kreisen des Gymnasiallehrerstandes hervorgerufen worden, die vor allem die Schuld trägt, wenn an den Universitäten die Zahl der Philologie Studierenden in höchst auffälliger Weise abgenommen hat. Freilich war es schon lange zu beklagen, daß sich verhältnismäßig sehr selten Söhne angesehener und wohlhabender Familien einem Berufe zuwandten, der seinen Angehörigen zwar ganz gleiche und in den letzten Jahrzehnten bei der durch das unselige Berechtigungswesen unnatürlich gesteigerten Frequenz der Gymnasien sogar weit größere Arbeitslast auferlegt hat, als den übrigen Beamten, während sie auch nicht annähernd diesen gleichgestellt wurden. Daran vor allem wäre zu denken gewesen, wenn man nach den Gründen fragte, welche die Verstimmung gegen die Leistungen der Gymnasien hervorbrachten. Statt dessen wurden diese für Zeiterscheinungen verantwortlich gemacht, denen abzuhelfen sie weder fähig noch berufen sind. So ist es kein Wunder, wenn die neueste preußische Schulreform geradezu abschreckend auf alle gewirkt hat, welche ihre Anlagen und Neigungen sonst der Philologie zugeführt hätten. Behandelt man die Gelehrtenschulen noch länger in diesem Geiste, dann wird die allgemeine Unzufriedenheit sich bald so steigern, daß man endlich das Wort des Tacitus verstehen lernt, Studien zu unterdrücken sei leichter als sie neu ins Leben zu rufen.*)

2. Unterricht und Erziehung. Alle Fragen des Unterrichts sind auch Fragen der Erziehung; beides aber fällt keineswegs zusammen. Im Schulwesen handelt es sich, soweit nicht einzelne Anstalten ihren Zöglingen das elterliche Haus ersetzen sollen, zunächst um den Unterricht; durch diesen und durch die Zucht, der wir um seinetwillen unsere Schüler unterwerfen, sowie durch den Gemeingeist und die für alle gleiche Ordnung, welche daraus hervorgehn, nehmen wir Lehrer auch an dem Werke der Erziehung teil. Für sittliche Erziehung haben wir kein besseres Mittel, als die Gewöhnung an regelmäßige Pflichterfüllung. Aus keinem Menschen wird etwas Tüchtiges, der nicht gelernt hat, seine Kraft tüchtig anzustrengen. — Deshalb soll man nicht darauf ausgehn, aus dem Unterricht ein Spiel zu machen, oder, wenn auch jede Überbürdung zu vermeiden ist, deshalb auf ernste Arbeit verzichten. Der neuerdings (in Stuttgart) aufgetauchte Vorschlag, alle häuslichen Arbeiten abzuschaffen, würde unsere Gymnasien um eine ihrer besten Früchte, um die Gewöhnung an selbständiges Streben und die stete freie Übung der eigenen Kraft bringen. Der Unterricht selbst aber soll sich allerdings nicht bloß an das Erkenntnisvermögen der Schüler richten, er soll soweit als irgend möglich auch das Gemüt ergreifen und den sittlichen Willen anregen. Dazu bietet der Lehrstoff in den verschiedensten Fächern reichlich Gelegenheit. Aber trotzdem müssen wir darauf bestehn, daß unsere Schulen in erster Linie berufen sind zu unterrichten; an der Erziehung sind noch eine Reihe von Faktoren beteiligt, die sich unserer Einwirkung entziehen, vor allem der Einfluß des Elternhauses, und es darf durchaus nicht dahin kommen, daß die Väter und Mütter die auf ihnen ruhende Verantwortung für das sittliche Gedeihen ihrer Kinder auf die Unterrichtsanstalt abschieben, der sie für einen Teil des Tages anvertraut werden. Auch nach dieser Seite drängen gewisse Bestrebungen unserer Zeit dazu, das richtige Maß zu überschreiten und damit den Lehrern die Last einer Verantwortlichkeit aufzuerlegen, der sie schlechthin nicht gewachsen sind.

3. Der Lehrplan. a) Verhältnis des Gymnasiums zu andern Anstalten. Der Plan des Reformgymnasiums. Handelt es sich nur um den Lehrplan der Gymnasien, so muß natürlich der gegenwärtige Zustand des Schulwesens in deutschen Landen zu Grunde gelegt werden. Es kann nicht mehr vorausgesetzt werden, daß diese Art der Gelehrtenschule die einzige allgemeine Bildungsanstalt für die höheren Stände der Gesellschaft sein muß. Das Geistesleben unserer Natur hat sich nun einmal so entwickelt, daß neben die sprachlich-historische Bildung die mathematisch-naturwissenschaftliche als eine gleichberechtigte getreten ist. Dies zu leugnen wäre ebenso einseitig, als wenn Ärzte und Naturforscher die sog. Geisteswissenschaften für entbehrlich erklären und als wertlosen Ballast über Bord werfen wollen. Auch ist darauf hinzuweisen, daß auch

*) Eine Zusammenstellung der Litteratur der Reformschriften, siehe bei Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne.

neuerdings noch sehr namhafte Vertreter der Naturwissenschaft — man denke nur an Helmholtz, — die humanistische Bildung für die beste Vorschule ihres Faches erklärt haben. Aber für die Gymnasien selbst wird die Gefahr allzugroß, wenn Vertreter der andern Seite vom Staat gezwungen werden, gegen ihre eigene Überzeugung ihre Söhne den Weg zum ärztlichen Berufe oder zur Naturforschung durch die philologische Vorschule nehmen zu lassen. Denn von solchen wird dann nur gar zu oft eine soweit gehende Einschränkung der humanistischen Studien gefordert, daß diese nun in der That keinen rechten Wert mehr haben. Wir sind wirklich bereits an dem Punkte angelangt, wo man fragen kann, ob denn der Lehrplan, wie er gegenwärtig für einen großen Teil Deutschlands gilt, noch der eines Gymnasiums ist, und es kann doch im Ernst nicht von uns gefordert werden, aus diesen Anstalten technische Vorschulen für künftige Ärzte, Chemiker und Physiker zu machen. Vielmehr muß daran erinnert werden, daß es sich hier um die Vorbildung für alle Fakultäten des akademischen Studiums handelt und daß die besondere Vorbereitung für ein bestimmtes Fach nicht auf das Gymnasium gehört, weshalb man denn auch z. B. den für die Gesamtbildung völlig entbehrlichen hebräischen Unterricht endlich fallen lassen sollte. Sofern also die Herren Mediziner mit der Ausdehnung, die ein Gymnasium dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht gewähren kann, nicht zufrieden sind, läge es durchaus im Interesse der humanistischen Bildung, sie an diejenigen Anstalten gewiesen zu sehen, welche die alten Sprachen ganz oder teilweise ausschließen. Eine innere Notwendigkeit liegt nicht vor, sie durch den Weg humanistischer Bildung gehn zu lassen. Die Kenntnis des menschlichen Körpers und seine Behandlung hängt davon nicht ab, ob ein Arzt dereinst griechisch oder lateinisch gelernt hat, er kann auch ohne solche Gelehrsamkeit seine Patienten am Leben lassen oder umbringen. Entsprechendes gilt vom Ingenieur, vom Forstmann, vom Kaufmann, Architekten, Techniker u. a. Zwingt diese der Staat, sich auf einem Gymnasium das Zeugnis der Reife zu erwerben, so werden sie in den meisten Fällen in den obern Klassen ohne rechte Freudigkeit an den Hauptgegenständen des Unterrichts teilnehmen; unsere Kollegen an den Realschulen aber werden verstimmt, weil sie sich zurückgesetzt fühlen. —

Aber auch die neue Organisation, welche man jetzt durch einen verspäteten Beginn des altsprachlichen Unterrichts dem Gymnasium zu geben rät, kann nur zu einem völligen Untergang der humanistischen Bildung führen. Es ist nichts dagegen zu sagen, daß man die unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bis zum Anfang des Griechischen parallel gehn läßt. Aber weder ein nur sechsjähriger Lehrgang des Lateinischen noch gar ein vierjähriger des Griechischen kann Früchte liefern, die der Mühe lohnen. Ebenso sinn- als naturwidrig ist es, das Französische seiner Stammsprache voranzuschicken. Gerade im lateinischen Elementarunterricht wird den neun- bis zehnjährigen Knaben eine Vorbereitung für alles spätere Sprachenlernen zu teil, für die es keinen Ersatz giebt, und die Formen prägen sich dem Sextaner viel leichter ein als dem Tertianer; ja es giebt auf dem ganzen Gymnasium kaum Stunden, in denen regere Fröhlichkeit zu herrschen pflegt, als in den lateinischen der Sexta, nirgends werden mit größerer Sicherheit zufriedenstellende Erfolge erreicht als hier, da fast aller Lernstoff schon im Unterricht selbst eingeübt wird. Wo man andere Erfahrungen macht, suche man die Schuld in den Lehrern oder in mangelhafter Vorbildung der Knaben. Ebenso wird in der neuen Einheitsschule der richtige Moment versäumt, wo die Anfänge des Griechischen sich noch mit Lust und Frische einüben lassen, die zwar auch einen tüchtigen Lehrer verlangen, dann aber vermöge der gerade hier herrschenden regen Lebendigkeit zu sehr erfreulichen Ergebnissen führen. Das Gesamtergebnis bleibt nach dem darüber veröffentlichten Lehrplan erheblich hinter dem Ziel zurück, welches unsere besseren Gymnasien mit einer gewissen Sicherheit erreichen, und doch thut an diesen in viel höherem Maße eine größere Konzentration und eingehendere Beschäftigung mit den alten Schriftstellern not, als daß sie eine Herabminderung der bezüglichen Forderungen ertragen könnten. Aber auch die Mathematik muß in den oberen Klassen, um den verspäteten Studien der alten Sprachen Raum zu schaffen, so eingeengt werden, daß die Leistungen hierin erheblich hinter denen der jetzigen Abiturienten zurückbleiben müssen. Der Vorteil andererseits, den man sich von der sog. „Einheitsschule“ oder dem „Reformgymnasium“ verspricht, daß die Eltern die Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Söhne erst etwas später zu treffen brauchen, hat sich

längst als illusorisch erwiesen, und wo man, wie in Schweden und der Schweiz, bereits Erfahrungen mit dem neuen Lehrplan gemacht hat, stellte sich heraus, daß dadurch der Zudrang zum gelehrten Studium, den man zu verringern hoffte, nicht vermindert, sondern vermehrt wird (s. Uhlig, Die Einheitsschule, S. 4 ff. Heidelberg 1892), wie denn auch die Unsicherheit der Eltern über den für ihre Söhne passenden Bildungsgang nach dem Abschlusse der Quarta oder Tertia gerade so groß zu sein pflegt, als nach dem der Sexta. Soll man vollends — was doch jetzt zu den unerschütterlichsten Glaubenssätzen der öffentlichen Meinung gehört — dem Unterricht alle Überbürdung fern halten, so wird das in den vier obersten Lehrgängen der Einheitsschule jedenfalls ungleich schwerer werden, als auf unseren Gymnasien, wenn jene auch nur annähernd so weit kommen wollen, als es von diesen erreicht wird.

Der einzige Vorteil der vorgeschlagenen Einrichtung, der freilich auch noch keineswegs gesichert erscheint, könnte darin bestehn, daß an einzelnen, namentlich kleineren Orten etwas Geld erspart würde. Aber gerade diese Finanzrücksichten sind ja wesentlich an der Verstimmung schuld, welche in weiten Kreisen der Bevölkerung gegen die gelehrten Schulen geweckt worden ist.

b) **Die alten Sprachen.** Nach alledem müssen wir festhalten an dem Gymnasium mit neunjährigem Kursus, das von unten auf den altsprachlichen Unterricht zum Mittelpunkt macht. Wir bestreiten anderen Lehranstalten nicht die Möglichkeit, für gewisse Berufskreise eine geeignete, vielleicht auch bequemere Vorbereitung zu gewähren. Aber wenn es sich darum handelt, das Sprachgefühl und dadurch das Denkvermögen der Kinder zu wecken, so giebt es dazu keinen besseren Weg als die Einführung in das Lateinische, wo alle Mittel, deren sich die Rede zum Ausdruck der Gedanken bedient, mit der größten, sofort ins Ohr fallenden Deutlichkeit weit plastischer, sinnlicher und eben deshalb unmittelbar verständlicher ausgeprägt sind, als in irgend einer neueren Sprache. Daß aber der Mensch durch Reden zum Denken gelange, ist das einfach Natürliche. Wort und Gedanke verhalten sich wie Leib und Geist, und darum muß der Unterricht vom Sinnlichen zum Geistigen, vom konkreten Lautgebilde zum abstrakten Begriff fortschreiten. Jedenfalls ist die dem Kind längst vertraute Muttersprache zu dem Dienst, den die Beschäftigung mit der Sprache dem Geist zu leisten hat, am allerwenigsten geeignet. Schon die natürliche und ebendeshalb wohlberechtigte Empfindung des Knaben sträubt sich dagegen, die stets geübte Gewohnheit des Redens zum Gegenstande abstrakter Betrachtungen gemacht zu sehen, während sich dem lateinischen Elementarunterricht sofort unwillkürlich die lebendigste Teilnahme zuwendet, wenn der Lehrer nur irgend seine Sache versteht. Denn es ist allerdings im ganzen nicht richtig, ganz ungeübten Anfängern diese Stunden anzuvertrauen. Alles Lernen muß aber im Anfange während des Unterrichts selbst vor sich gehen. Von vornherein soll man dem Knaben Sätze und Lesestücke bieten, die auch durch ihren Inhalt den Geist bereichern. Wenn sich so den Schülern Ausblicke in das Leben, in die Geschichte eröffnen, dann wird es gelingen, die so gern hin und her flatternde Aufmerksamkeit der Kindesseele zu fesseln und von da aus einen sich von selbst bietenden Übergang zu den abstrakten Begriffen zu finden, die an der fremden Sprache klar werden sollen. Schon in der Schule muß alles einigermaßen eingeprägt werden, was im Gedächtnis haften soll; häusliche Wiederholung hat dies nur zu befestigen. So wird man auch Paradigmen und grammatische Regeln erst lernen lassen, nachdem sie in der Klasse durchgesprochen, erläutert und bereits einigermaßen eingeübt worden sind. Alle syntaktischen Erscheinungen sind an und mit dem vorliegenden Beispiele zu erörtern. Von vornherein ist auf Vokabelkenntnis ebensoviel Wert zu legen, als auf sichere Handhabung der Flexionsformen und deutliche Erkenntnis der Satzglieder. Sehr früh können schriftliche Übungen beginnen, schon weil diese neben einer geschickten Anwendung des Chorsprechens die gleichzeitige Thätigkeit einer ganzen Klasse erlauben. Nur haben alle schriftlichen Arbeiten auf dieser Stufe ausschließlich den Zweck, etwas mündlich Durchgenommenes nun auch auf dem Papier festzuhalten. Extemporalien, aus deren Ergebnis der Lehrer sich allwöchentlich über die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler Gewißheit verschaffen will, um danach die inzwischen gemachten Fortschritte zu messen, sind hier nicht angebracht. Auch später sollten sie nie den ausschließlichen Maßstab für die Kenntnisse der Schüler liefern, sondern vor allem der Übung dienen. Hierzu sind sie freilich auf allen Stufen notwendig und geradezu unersetz-

lich. Das Geschick des Lehrers aber wird sich darin zu bewähren haben, daß er die gelernten Wörter und Wortformen in immer neue Verbindungen bringt und allmählich von einfacher Wiederholung des mündlich Vorangegangenen zu freierer Übersetzung neugebildeter Sätze fortschreitet. Auf diese Weise bleiben die schriftlichen Übungen stets im engsten Zusammenhang mit dem jedesmaligen Lehrstoffe. Nach Maßgabe des eingeführten Elementarbuchs werden manche Eigentümlichkeiten der lateinischen Satzbildung, allerlei einfachere Partizipial- und Infinitivkonstruktionen sofort eingeübt, ehe der systematische grammatische Unterricht sie behandelt. Möglichst früh soll das Lesebuch zusammenhängende Stücke bieten. Paradigmen aber und Regeln werden am besten aus der an der ganzen Anstalt benutzten Grammatik gelernt. Beschränkt man sich in den unteren Klassen auf die Formenlehre, so wird in dem dreijährigen Lehrgange der mittlern Klassen die ganze Syntax durchgenommen und eingeübt, überall so, daß vom Beispiele ausgegangen und dies auch dem Gedächtnis eingeprägt wird. Durchaus zu billigen ist es, daß die neueren Schulgrammatiken den eigentlichen Lernstoff gegenüber den früheren möglichst einschränken; deshalb kann ihnen doch eine tiefere wissenschaftliche Auffassung ihres Gegenstands zu Grunde liegen. Das Elementarbuch wird in den beiden unteren Klassen auch deutsche Stücke enthalten, die aber nur freie Umbildungen der vorher gelesenen lateinischen sind. Gerade hierbei wird sich's empfehlen, die Schüler auf eine bestimmte Art, sich ihre Sätze zu konstruieren, einzuüben, so daß ihnen dies zu einer selbstverständlichen Gewohnheit wird. — Eigene Vorbereitung auf die Lesestücke wird man von den Anfängern noch nicht fordern, wohl aber nach einiger Zeit, wenn sie eine gewisse Übung gewonnen haben. Denn dem Vorschlag, prinzipiell auf dem ganzen Gymnasium den Schülern die Präparation dadurch abzunehmen, daß man sie völlig in den Unterricht verlegt, muß bestimmt entgegengetreten werden; es ist der allergrößte Wert darauf zu legen, daß die Lernenden zu einer gewissen freien Selbstthätigkeit gelangen, und deshalb muß auf allen Stufen danach gestrebt werden, daß die bei Eintritt in ein neues Gebiet, also auch in einen neuen Schriftsteller wohlangebrachte Hilfe des Lehrers nach und nach zurücktrete. So sollte man auch gedruckte Präparationen den Schülern nur eine Zeitlang in die Hand geben, wenn man sie überhaupt zulassen will; denn unentbehrlich sind sie durchaus nicht. Jedenfalls ist die Absicht mancher modernen Ausgaben, den Schülern alle Mühe und Arbeit, auch die des Denkens, abzunehmen, aufs allerentschiedenste zu mißbilligen. Sie sollen sich auch selbst vorbereiten lernen und regelmäßig vorbereiten; es heißt viel zu weit gehn, wenn man die tägliche Präparation ganz abschaffen und dem Lehrer zuschieben will. Ebensowenig bedarf man der Bücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Diese Übungen haben auf allen Stufen nur den Zweck, das Verständnis der Schriftsteller zu fördern und zu erleichtern. Nur durch eigene Anwendung prägen sich die grammatischen Gesetze, aber auch die Wörter und Phrasen, über welche jeder verfügen sollte, so fest ein, daß es später bei ihrem Gebrauch keines langen Nachdenkens mehr bedarf. Zu diesem Zweck aber sind diese Übersetzungsübungen nicht zu entbehren. Auch auf der obersten Stufe darf man sie nicht fallen lassen, sonst sieht man sich hier unweigerlich wieder genötigt, allerlei Grammatisches in die Lektüre zu ziehen und Repetitionen zu veranstalten, deren man überhoben sein könnte. Richtig geleitet führt gerade diese stete Anwendung des Gelernten zu derjenigen Leichtigkeit des Verständnisses, die erforderlich ist, damit die Beschäftigung mit der alten Litteratur von rechter Lust und Freudigkeit begleitet sei. Denn diese bleibt da aus, wo der Leser noch auf Schritt und Tritt sich durch die Schwierigkeiten der sprachlichen Form gehindert fühlt. Diese aber durch planmäßige Übungen hinwegzuräumen, wird dem Lehrer am besten gelingen, der die Mühe nicht scheut, sie sich in regelmäßiger Stufenfolge und zugleich im engsten Anschuß an den jedesmaligen Lehrstoff selbst zurecht zu legen. Auf das Bestreben des alten Humanismus, mit den alten Klassikern in ihrer eigenen Sprache zu wetteifern, muß die Schule verzichten, ist doch dazu auch unter den größten Gelehrten nur sehr selten einer imstande. Daher werden auch freie lateinische Aufsätze von unseren Schülern nicht mehr gefordert. Wohl aber muß klares sprachliches Verständnis überall erreicht werden und eine so weit gehende Herrschaft über Sprachschatz und Sprachgebrauch, daß eine freiere korrekte und einigermaßen lateinisch gefärbte Darstellung über den Inhalt des Gelesenen sich als selbstverständliche Folge ergiebt. Dazu ist es nicht nötig, daß die jungen Leute moderne deutsche

Texte in gutes Latein zu übertragen verstehn; auch nicht, daß man ihnen verwickelte und schon in der Muttersprache schwerverständliche Perioden zu übersetzen giebt. Aber ohne besondere Mühe sollte sich erreichen lassen, daß sie einen durch Lektüre gewonnenen Inhalt auch ohne Vorlage eines deutschen Textes in lateinischer Sprache wiedergeben können.

Es liegt auf der Hand, daß, so aufgefaßt, alle derartige Übung dem einen Hauptzweck dient, die Jugend in eine Reihe von altrömischen Litteraturwerken einzuführen, über deren Auswahl ja im wesentlichen Übereinstimmung herrscht. Im dritten Schuljahr beginnt man wohl überall damit. Ob man hier den Cornelius Nepos oder ein aus ihm und erlesenen Geschichten des Livius zusammengestelltes Lesebuch zu Grunde lege, ist ziemlich gleichgiltig. Aber schon hier muß den Schülern für den Inhalt des Gelesenen lebendige Teilnahme eingeflößt, zugleich aber die Übersetzung so geleitet werden, daß die wesentlichen Unterschiede der lateinischen und deutschen Wort- und Satzverbindung fühlbar werden, so daß ein echtes Latein in wirkliches Deutsch umgewandelt wird, wenn auch zunächst noch in engerem Anschlusse an das erstere, als auf den höheren Stufen nachher nötig ist. Die höchsten Ziele, die beim Übersetzen vorschweben sollen, sind nirgends geistvoller und mit größerer Sachkenntnis dargelegt worden, als von P. Cauer in seiner Schrift „Über die Kunst des Übersetzens“, Berlin 1894 oder von J. Keller im Karlsruher Programm von 1892. Es ist dies zugleich die beste Übung, durch die man die Jugend zu deutscher Stilbildung anleiten kann. Hat sich doch auch historisch die deutsche Prosa unter dem Einfluß der humanistischen Studien gebildet; die wenigen Fälle, wo Latinismen oder Hellenismen auf die Darstellung einzelner von unseren Schriftstellern nachteilig gewirkt haben, kommen dieser Thatsache gegenüber kaum in Betracht. Unsere ganze Litteratur hat ja ihre beste Lebenskraft aus der des Altertums gezogen und enthüllt auch heut noch ihre tiefsten Schätze nur dem, der diesen Zusammenhang zu verstehn und zu würdigen weiß.

Allerdings ist es nun mit dem bloßen Übersetzen der alten Klassiker nicht gethan; die dadurch zu erzielende formale Bildung genügte nicht, sie in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts zu stellen, wäre nicht zugleich der Inhalt, den sie dem jugendlichen Geiste bieten, von unschätzbarem Werte für ihn. Freilich wird dabei vorausgesetzt, daß in den sechs höheren Klassen neben die Musterwerke der altrömischen alsbald die der griechischen Litteratur treten. Schneller als drei Jahre früher ins Latein lassen sich hier die Schüler ins Griechische einführen; ebenso frisch und freudig, wenn nur der Lehrer seiner Aufgabe gewachsen ist, alles Entbehrliche beiseite läßt und dafür die notwendigen Formen und Vokabeln mit voller Sicherheit einübt, mit denselben Mitteln, wie dort, nur daß hier die inzwischen gewonnene Klarheit über den Satzbau und die größere Fertigkeit im Schreiben den Fortschritt erleichtert und beschleunigt; auch sind die schriftlichen Übungen von vornherein auf Befestigung des grammatischen Wissens und der Vokabelkenntnis zu beschränken, als solche aber auch in oberen Klassen dringend zu empfehlen, weil sie, in richtiger Weise angestellt, viele sonst unvermeidlichen sprachlichen Auseinandersetzungen ersparen und durchaus nicht die häusliche Arbeit der Schüler zu vermehren brauchen.

Während nun die griechischen Elemente etwa zwei Jahreskurse in Anspruch nehmen, wird im Lateinischen Cäsars gallischer Krieg dasjenige Gebiet, auf dem die Tertianer aus einem alten Schriftsteller zugleich Geschichte, und zwar die Geschichte einer auch heute noch hochinteressanten Zeit studieren lernen. Denn so muß sich allerdings der Lehrer dieser Klasse seine Aufgabe stecken, daß er der so klaren und meisterhaften Erzählung des großen Römers die lebendige Teilnahme seiner jugendlichen Leser gewinnt. Es ist jetzt Mode geworden, mit einer gewissen Geringschätzung auf diese Lektüre, gerade wie etwas später auf die des Xenophon, herabzusehen. Aber die das thun, beweisen nur ihre eigne Inkompetenz. Man suche doch, ob man in der gesamten französischen Litteratur einen Prosaiker findet, der den zwölf- bis vierzehnjährigen Knaben auch nur annähernd eine diesem Alter so gemäße und förderliche Geistesnahrung bieten kann, als die genannten beiden. Freilich erweitern sich die Gesichtspunkte in den folgenden Jahren, wenn dann die früheren Jahrhunderte griechischer Geschichte, vor allem die der Perserkriege in der unvergleichlichen Darstellung Herodots neben der ebenfalls ansprechenden, weil von echtem Patriotismus getragenen Erzählung des Livius und den markigen Zeitbildern Sallusts den Schülern erschlossen werden; wenn demnächst die Aufgabe an sie herantritt, aus Reden des Cicero oder Lysias sich in das

politische Leben zu versetzen, in dem Kampfe der Parteien die treibenden Kräfte zu erkennen. Vor allem aber öffnet sich nun neben diesen mehr dem historischen Gebiete zugewandten Studien dem beginnenden Jünglingsalter die Pforte zu der edelsten Poesie in mehrjähriger Lektüre des Homer, an den sich dann auf der obersten Stufe Sophokleische Tragödien anschließen, deren doch mindestens drei, womöglich noch mehr, gelesen werden sollten. Den Homer sollen die Schüler womöglich ganz lesen; nur in der Ilias wird einiges zu überschlagen sein. Darum aber braucht man nicht beschnittene Texte drucken zu lassen, die überall, abgesehen von allen andern Nachteilen, auch den haben, daß sie dem Lehrer die Entscheidung darüber nehmen, was vor allem lesenswert sei und was allenfalls beiseite bleiben könne. Dem Primaner wird dann aus der römischen Poesie nach Virgil besonders Horaz nahe treten, mit dem sich recht wohl einiges aus den übrigen Lyrikern der Augusteischen Zeit verbinden läßt, sofern überhaupt noch einem wirklichen Eindringen in die alten Klassiker der unbedingt erforderliche Raum gelassen wird. Aber vor allem wichtig wird nun in den letzten Jahren des Schulkursus, daß die jungen Leute durch eingehenderes Studium Platos — und zwar nicht bloß der allerdings vorzugsweise lockenden Schriften, die das köstliche Bild des Sokrates zeichnen, sondern auch einiger Dialoge von tieferem Gehalt (etwa des Euthyphron, des Gorgias oder Phädon) in die Philosophie eingeführt werden, zu der es doch keinen besseren Zugang für die Jugend giebt. Ob man davon noch an der Hand Ciceros einen Überblick über die späteren Denker des Altertums knüpfen oder auf die weit tieferen Gedanken Platos durch die leichtere Lektüre des römischen Eklektikers vorbereiten will, wird davon abhängen, ob sich im Lehrerkollegium einer Anstalt ein Mitglied findet, das die hohe Meinung von der philosophischen Bedeutung des römischen Redners teilt, die neuerdings O. Weißenfels in seiner Ausgabe (Teubner 1891) auch für die Schule geltend gemacht hat. — Der Mehrzahl wird es vermutlich näher liegen, durch einige seiner größeren Reden die früher begonnene Beschäftigung mit oratorischen Werken fortzuführen, außerdem vor allem eine auserlesene Zahl seiner Briefe zu benutzen, um in Verbindung mit den Reden und mit Cäsars bellum civile das Bild jener wichtigen Zeit zu ergänzen und die Schüler zugleich durch eigene Arbeit auch hier wieder zu einer Art geschichtlichen Quellenstudiums anzuleiten. Denn gerade solchem Zwecke dient die Behandlung der Reden vor allem; jedenfalls kommt dieser mehr in Betracht als der rhetorische Gesichtspunkt. Gleichgiltig ist übrigens auch dieser nicht; er lehrt mittelbar die Beredsamkeit aller romanischen Völker besser würdigen. Andererseits wird den jungen Leuten gleichzeitig in einer Reihe von Reden des Demosthenes der größte Redner des Altertums, einer der größten aller Zeiten und zugleich eine der edelsten Persönlichkeiten vorgeführt, die im Kampfe mit unüberwindlichen Mächten das ergreifende Bild eines tragischen Schicksals bietet. Ob der erste Historiker Athens, ob Thukydides nicht der schulmäßigen Behandlung allzugroße Schwierigkeiten bereitet, ist eine sehr verschieden beantwortete Frage. Döderlein und Bonitz wollten ihn dem Gymnasium ganz fern halten, die große Mehrzahl wird auf das Meisterwerk historischer Darstellung, auf die Geschichte des sizilischen Feldzugs, ungern verzichten und zugleich auf die unerschöpfliche Fülle politischer Weisheit verweisen, von der das ganze Werk Zeugnis ablegt. Über die nicht zu leugnenden schwer verständlichen Stellen kann ja geschickte Hilfe des Lehrers hinwegleiten. Immerhin sollte man ihn nur einer gut vorgebildeten und strebsamen Klasse vorlegen. Auch Tacitus ist nicht eben leicht; aber diesen in so hohem Grade fesselnden Geschichtsschreiber wird kein Gymnasium entbehren wollen, am wenigsten seine Annalen und die Germania.

Überall wird ja viel, um nicht zu sagen alles davon abhängen, daß es der Lehrer vermag, für den von ihm behandelten Schriftsteller die lebendige Teilnahme seiner Schüler zu gewinnen. Dies gelingt niemand so leicht, der den ihm vorliegenden Text nur als Ausgangspunkt grammatischer oder stilistischer Bemerkungen benutzt. Nur macht sich arger Unkenntnis unseres Gymnasialwesens schuldig, wer diese von allen urteilsfähigen Schulmännern seit mehr als einem Menschenalter bekämpfte Methode noch immer für die herrschende hält. Daß es noch Pedanten giebt, die ihren Schülern nichts Besseres zu bieten haben, mag wahr sein. Warum hat man nicht besser für das Unterrichtswesen gesorgt? Aber daß in den Kreisen aller irgend hervorragenden Philologen sich längst eine ganz andere Richtung Bahn gebrochen hat, ist ebenso wahr. Freilich arbeiten uns die Herren an der Universität

nur teilweise so vor, wie es ihre Pflicht wäre. Denn die reine Wissenschaft, die nur sich selbst genügt, vertritt einigermaßen der Lehrer des Äthiopischen oder Japanesischen, der klassische Philologe aber ist berufen Männer vorzubilden, die in den Massen des seit Jahrhunderten aufgehäuften Materials der Gelehrsamkeit das noch heute Zeugungskräftige, Begeisternde und sittlich Bildende herauszufinden wissen, die aber zugleich die Kunst gelernt haben, es mit überzeugender Kraft jugendlichen Gemütern zum Bewußtsein zu bringen. So wird denn allerdings auf eine sichere und zugleich anregende Methode der Interpretation außerordentlich viel ankommen. Schlimm genug, wenn es ein Lehrer oberer Klassen nicht erreicht, die Jugend auch in unseren Tagen noch für die „edle Einfalt und stille Größe" der alten Klassiker zu erwärmen, die in der Gegenwart mehr als je der immer dreister vorbrechenden materialistischen Richtung und der Verwilderung, die sich des Geschmacks zu bemächtigen droht, das Gegengewicht zu halten berufen ist. Die Schuld liegt in solchem Falle nicht daran, daß das heranwachsende Geschlecht die Empfänglichkeit verloren, oder daß das „Dogma vom klassischen Altertum" sich überlebt hätte, sondern nur an denen, die vergessen, daß auch hier der Buchstabe tötet, der Geist aber lebendig macht. An den besseren deutschen Gymnasien kann sich jeder unbefangene Beobachter überzeugen, daß die Freudigkeit an der altklassischen Litteratur in den oberen Klassen zunimmt und sich bei begabteren Primanern auch in selbstgewählter Beschäftigung damit bethätigt, zumal wenn zuletzt der täglichen Vorbereitung nicht mehr ein bestimmt abgegrenztes Pensum zugewogen wird, sondern der Unterricht allmählich zu einem freien Zusammenarbeiten des Lehrers mit seinen Schülern wird. Damit soll denn freilich keinerlei erzwungener oder der Jugend moralisch abgenötigter Privatlektüre das Wort geredet werden. Aber bei einigermaßen anregender und planmäßiger Behandlung der Schriftsteller läßt sich mit voller Sicherheit schließlich diejenige Leichtigkeit des Verständnisses erzielen, deren es bedarf, damit der philologische Unterricht wirklich fruchtbar wird. Wenn aber namhafte Universitätslehrer behaupten, daß in dieser Hinsicht die deutschen Gymnasien zurückgegangen seien, weil die alten Schriftsteller dort nur noch stümperhaft und deshalb ohne rechten Genuß gelesen würden, so ist es ja natürlich nicht möglich, einen strikten Gegenbeweis anzutreten: der kann nur auf Grund eingehender Kenntnis und Erfahrung geführt werden. Aber eben diese berechtigen dazu, jene absprechenden Urteile für unrichtig zu erklären; im ganzen haben die deutschen Gymnasien gerade in Bezug auf eine gewisse Leichtigkeit und Gewandtheit beim Lesen und Übersetzen der Klassiker seit einigen Jahrzehnten Fortschritte gemacht; namentlich zeichnen sich vielfach die Abiturienten vorteilhaft vor den Candidaten aus, die einige Jahre später die philologische Staatsprüfung ablegen, selbst wenn man beiden die gleichen Aufgaben stellt.

Unerläßliche Voraussetzung aber für einen wirklichen Erfolg der humanistischen Lehranstalten ist, daß den alten Sprachen etwa die Hälfte der für den Unterricht verfügbaren Zeit gewidmet bleibt. Wäre wirklich eine Verminderung der lateinischen Stunden mit Rücksicht darauf möglich, daß sich allerdings die stilistische Ausbildung mit bescheidneren Zielen als früher begnügen kann, so sollte die dadurch erübrigte Zeit für das Griechische verwandt werden, dem jedenfalls in den oberen Klassen die höhere Bedeutung zugestanden werden muß. Übrigens aber wäre es ganz unbedenklich, in der Verteilung des altsprachlichen Unterrichts je nach der Neigung und Befähigung der daran beteiligten Lehrer den einzelnen Gymnasien eine gewisse Freiheit einzuräumen. Eine solche ist auch sonst von den Vertretern der Schulverwaltung öfter als wünschenswert anerkannt worden, die neuerdings entstandenen Lehrpläne aber entsprechen dem in keinerlei Weise.

c) **Der deutsche Unterricht.** Keinem Fache wird eine recht intensive und anregende Behandlung der alten Klassiker in höherem Grade zu gut kommen, als dem deutschen Unterricht. Liegt doch der innere Zusammenhang unserer nationalen Litteratur mit der antiken für jeden, der beide kennt, offen zu Tage. Die oft gehörte Phrase, das Deutsche müsse der Mittelpunkt des Gymnasiums werden, hat ja insofern eine gewisse Wahrheit, als es eine der schönsten, vielleicht in Wahrheit die edelste Frucht jeder höheren Bildungsanstalt ist, wenn sie ihren Zöglingen das Verständnis für die höchsten Lebensäußerungen des eigenen Volkes erschließt, und diese müssen doch von allen in den Werken der vaterländischen Poesie gesucht werden. Ebenso wird nach der formalen Seite eine gewisse Beherrschung der Mutter-

sprache in der mündlichen wie in der schriftlichen Darstellung als eine sehr wesentliche Aufgabe des Gymnasiums anzuerkennen sein. Dazu wird die Rezitation von Gedichten, die zusammenhängende Berichterstattung über gelesene Erzählungen oder Abhandlungen, dann und wann auch ein durch den Unterricht nahegelegter freier Vortrag behilflich sein, während zugleich auch fast alle Stunden, die der Schüler sonst erhält, ihn in sprachrichtiger und fließender deutscher Rede üben. Andererseits kann von einer Art des Arbeitens, wie für die altsprachlichen Studien, im Deutschen kaum die Rede sein. Bei einer glücklichen Begabung und unter Mitwirkung einer gebildeten Familie werden die Knaben auf der unteren und mittleren Stufe, abgesehen vom Auswendiglernen der Gedichte, einer eigentlichen Anstrengung nicht bedürfen. Durchgenommene Lesestücke nachher mündlich wiederzugeben wird ihnen leicht, und die deutsche Grammatik, wenn sie im engsten Anschluß an das Lateinische, womöglich von demselben Lehrer, behandelt wird, macht gar keine Schwierigkeit. Daß die Aufmerksamkeit auch auf die deutschen Spracherscheinungen gelenkt werde, ist allerdings notwendig. Die Unterscheidung starker und schwacher Flexion am Substantiv, Adjektiv und Verbum, eigenartige Erscheinungen wie Ablaut und Umlaut, die Bedeutung gewisser Ableitungsendungen u. s. w. müssen schon in den unteren Klassen mit voller Klarheit und Sicherheit gelernt werden. Die eigentliche Hauptarbeit wird in den schriftlichen Übungen bestehen, die zunächst nur an richtige Orthographie und Interpunktion gewöhnen sollen, dann allmählich zu Nacherzählungen übergehn und erst bei beginnender Reife zur freieren Wiedergabe eines zusammenhängenden Gedankenganges werden. In den oberen Klassen bilden sie eine Veranlassung zu einer Art Rechenschaft darüber, ob und inwieweit die Schüler die ihnen sonst bekannt gewordene Litteratur innerlich verarbeitet haben, und zwar sollten zunächst die für solche Ausarbeitungen hier bei weitem geeigneteren alten Schriftsteller dabei im Vordergrunde stehn, während später die der deutschen Litteratur gleichberechtigt neben jene treten. Allgemeine moralisierende Themata erscheinen im ganzen wenig empfehlenswert. Wohl aber sollen die Schüler zu einer eingehenderen Würdigung der für die Jugend geeigneten Meisterwerke unserer Klassiker angeleitet werden; doch so, daß auf die mittelalterliche Dichtung höchstens ein halbes Jahr und zwar in derselben Klasse gerechnet wird, wo das deutsche Mittelalter auch Gegenstand des geschichtlichen Unterrichts ist. Aber hier hat die Besprechung des Nibelungenlieds und einiger Gedichte von Walther von der Vogelweide (mehr wäre kaum zu empfehlen) nur dann einen Zweck, wenn man dies im Original lesen kann. Dazu bedarf es einer grammatischen Einleitung, die zugleich die sonst fehlende Möglichkeit bietet, der Jugend eine etwas tiefere Einsicht in die historische Entwickelung ihrer Muttersprache zu verschaffen. Übrigens wird der deutsche Unterricht der Prima am besten in derselben Reihenfolge, in welcher die einzelnen zur Erörterung kommenden Werke erschienen sind, zur Behandlung kommen, nur daß diejenigen Dichtungen, die man schon früher, also in der Sekunda, durchgenommen hat, auf der höheren Stufe in erheblich kürzerer Zeit als die übrigen besprochen werden können. — Aus der vom Lehrer hinzugefügten Erklärung bleibe alles fort, was ohne jede Erläuterung klar ist. Die meisten der jetzt massenhaft erscheinenden Schulausgaben enthalten viel Überflüssiges. Ein ganz thörichtes Unternehmen ist es, den Schülern kastrierte Texte in die Hände zu geben; man kann sicher sein, daß sie dann nur um so eifriger gerade die vermeintlich oder wirklich anstößigen Stellen in anderen Ausgaben nachlesen. Zu einer abschließenden Kritik der gelesenen Dichtung sind auch unsere reifsten Schüler noch nicht berufen; noch weniger zu einem Urteil über die Gesamtentwickelung unserer großen Dichter. Durch einen, wenn auch nur summarischen, Überblick über die litterarische Entwickelung werden wenigstens in Prima die einzelnen Dichtungen und Prosaschriften zu einem Ganzen zusammenzufassen zu sein, nur nicht durch einen akademischen Vortrag über Litteraturgeschichte, der den jungen Leuten auch fertige Urteile über Poeten mitteilt, die sie noch gar nicht kennen gelernt haben. Über die Auswahl der genauer zu besprechenden Werke gehn die Ansichten zum Teil auseinander. Auch ist die Dreistigkeit, mit der die allerneuesten Realisten ihr eigenes Lob verbreiten und die edelsten Schöpfungen der Vergangenheit herunterreißen, nicht ganz ohne Wirkung geblieben. Indes noch sind wir hoffentlich auf unseren Gymnasien nicht so weit, dem Kultus des Häßlichen Zutritt zu gestatten, und außerdem ist die Fülle des Trefflichen und im höchsten Sinne Bildenden so groß, daß für

das Mittelmäßige kein Raum bleibt. Im Vordergrunde stehn unstreitig Lessing, Goethe und Schiller, hinter denen Klopstock und Herder entschieden weit zurücktreten müssen. Vom erstgenannten sind nicht nur die drei Musterdramen, sondern auch manches aus den prosaischen Schriften zu behandeln: unter allen Umständen der Laokoon, namentlich in den auf die Poesie bezüglichen Stücken, aber auch einiges aus der Dramaturgie. Diese führt dann ganz von selbst zu Shakespeare, von dem jedenfalls einige Stücke in der Übersetzung von den Schülern gelesen, vom Lehrer des Deutschen besprochen werden sollten. — Goethe wird entschiedenes Unrecht zugefügt, wenn man Hermann und Dorothea früher als in Prima liest; der Tasso ist für schulmäßige Behandlung etwas sehr hoch und bleibt, wenn man nicht eine besonders begabte Prima vor sich hat, gerade so gut beiseite, wie der Werther, der Wilhelm Meister oder die Wahlverwandtschaften. Daß Schillers Dramen sämtlich besprochen werden müssen — wenn auch die Jugendstücke etwas kürzer als die klassischen Tragödien, — wird wohl allgemein anerkannt. Ob dagegen und inwieweit seine philosophischen Aufsätze in den Unterricht gezogen werden können, ist jedenfalls zweifelhaft; denn sie sind recht schwierig. Jedenfalls aber müssen die reiferen Schüler einen Einblick in diejenigen Gedankengänge erhalten, die für seine ganze Poesie wesentlich bestimmend gewesen sind. Dazu aber ist eine gewisse Orientierung über die seine Zeit beherrschenden philosophischen Ideen unerläßlich, und dazu wird, abgesehen von dem, was der Lehrer selbst vortragen kann, ein prosaisches Lesebuch mit zweckmäßig gewählten Aufsätzen gute Dienste thun. Die sogenannte philosophische Propädeutik ist ja in vielen deutschen Staaten ganz aus dem Lehrplan verschwunden. Ob das zweckmäßig war, darüber läßt sich streiten. Hält man sie fest, so wird sie am besten in einer recht kurzgefaßten Übersicht über die Geschichte der griechischen Philosophie bestehen und in einer gedrängten Behandlung der aristotelischen Logik gipfeln, an die sich dann, schon dem Horaz zu liebe, eine zusammengedrängte Darstellung der stoischen und epikureischen Lehre knüpfen mag. Hat man hierfür keine besonderen Stunden zur Verfügung, so kann ein beträchtlicher Teil des angegebenen Stoffes mit der Einführung in die philosophische Lektüre, z. B. die des Plato verbunden werden, während anderes unter die Aufgaben des deutschen Unterrichts aufzunehmen ist, wie denn auch die gesonderte Propädeutik am richtigsten dem Lehrer des Deutschen zufällt. Unter allen Umständen ist festzuhalten, daß der Schulunterricht nirgends dem der Universität vorgreifen soll. Erst hier ist eine wirklich vollständige Litteraturgeschichte und eingehende Behandlung der Philosophie am Ort. Übrigens sei auch ausdrücklich hervorgehoben, daß gerade im deutschen Unterricht der eigenen Neigung des Lehrers ein größerer Spielraum gelassen werden kann, schon weil der ganze Lehrgegenstand viel weniger gedächtnismäßig festzuhaltende Kenntnisse mitteilt als anregend und allgemein bildend wirken soll. Aber eben deshalb ist auch der deutsche Unterricht besonders geeignet, den zu höheren Studien heranreifenden Schülern einen Einblick in den inneren Zusammenhang zu geben, der die verschiedenen von der Schule gepflegten Bildungselemente unter einander verknüpft und dadurch zugleich das Auge auf die noch vor ihnen liegenden Ziele zu lenken. — So versteht es sich dann von selbst, daß er an Wichtigkeit von keinem anderen Lehrgegenstande übertroffen wird.

d) Geschichte und Geographie. Dies gilt von der Geschichte nicht in gleichem Maße. Darin liegt natürlich keinerlei Zurücksetzung der historischen Wissenschaft. Wohl aber muß behauptet werden, daß der Schulunterricht gerade hier noch weit mehr, als z. B. in den alten Sprachen, den Charakter einer bloßen Propädeutik festhalten muß, denn auch, wo die Geschichte vortrefflich gelehrt wird, verhalten sich die Schüler in diesem Fache in weit höherem Grade rezeptiv, als wenn sie sich übersetzend irgend einen Gedankengehalt durch eigene Arbeit aneignen oder in der Mathematikstunde auf einen Beweis geleitet werden und gelernte Sätze bei Lösung einer Aufgabe anwenden. Das Gedächtnis wird allerdings dadurch geübt, daß es eine Anzahl von Begebenheiten, Namen und Zahlen behalten muß, das Denkvermögen, weil es zugleich darauf ankommt, den inneren Zusammenhang des Geschehenen zu begreifen. Zugleich wird vielfach, sofern der Unterricht mit rechter Wärme erteilt wird, die Phantasie ergriffen und das sittliche Gefühl angeregt, die Liebe zum Vaterlande, die Bewunderung für große Männer und große Thaten geweckt, ja es wird in der Seele der Jünglinge allmählich der Eindruck Macht gewinnen, daß die Geschichte aller Völker und Zeiten ein einheitliches Ganzes bildet und sich nach einem höheren

Gesetze vollzieht. Alles das wird ja für die Bildung des Geistes und Gemütes sehr wichtig sein. Allein der Wissensstoff, der diese Wirkung herbeiführen soll, wird doch dem Schüler durch den Vortrag des Lehrers oder durch ein Lehrbuch fertig übermittelt, er hat ihn sich nicht durch eigene Anstrengung erst zurecht zu machen, ehe er ihn sich aneignet. Denn ein Zurückgehen auf die Quellen ist doch auf der Schule nur in sehr beschränkter Weise möglich, am ersten noch in der alten Geschichte. Jedenfalls aber ist im Unterricht eine große Einschränkung des Lehrstoffes notwendig, und diese wird nicht durch Eintrichtern einer nur die allgemeinsten Umrisse gebenden und alle Perioden mit gleicher Knappheit behandelnden Übersicht, sondern durch eine planmäßige Ungleichheit in der Ausführlichkeit erzielt, so daß auf die alte und die vaterländische Geschichte, demnächst aber auf die für die Universalgeschichte besonders wichtigen Ereignisse der eigentliche Nachdruck gelegt wird. Bei der großen Verschiedenheit der einzelnen Altersstufen in der Auffassung der Ereignisse ist es durchaus vernünftig, das ganze Gebiet der Geschichte den Schülern zweimal vorzuführen und zwar erst vom dritten Jahreskurse an. Vorher mag man die Kinder in die Sagenwelt einführen, d. h. in die griechische. Denn die deutsche Heldensage bietet diesem Alter außerordentlich wenig, und für dies wenige findet sich später die geeignete Stelle. Während dann die Tertia die mittlere und neuere Geschichte behandelt und zwar namentlich die des Vaterlandes und mit Hervorhebung der patriotisch besonders anregenden Abschnitte, folgt nach der früheren und außer Preußen wohl noch meist festgehaltenen Einteilung in den zwei Jahrgängen der Sekunda die alte Geschichte, der eine solche Ausführlichkeit auf dem Gymnasium entschieden gebührt, nicht nur weil diese wie oben gesagt, die einzige Gelegenheit giebt, der Jugend auf einem ihr vertrauten Gebiete eine Vorstellung von historischem Quellenstudium zu geben, sondern auch, weil Erkenntnis der einfacheren Verhältnisse des antiken politischen und sozialen Lebens die beste Vorschule für eine ganze Reihe der wichtigsten Grundbegriffe aller Völkergeschichte bildet. Der neue preußische Lehrplan dehnt nun den Lehrgang der Mittelklassen auf drei Jahre aus, offenbar um den aus Sekunda scheidenden Einjährig-Freiwilligen ein abgeschlossenes Ganzes zu verschaffen und auch wohl, weil man für die gesamte alte Geschichte ein einziges Jahr für ausreichend hält. Diese Einteilung ist eine höchst unglückliche, da der der unteren Stufe zugewiesene Lehrstoff eine so breite Behandlung durchaus nicht rechtfertigt, vielmehr von den sieben Jahren, die man der Geschichte überhaupt widmet, die größere Hälfte den oberen Klassen vorbehalten bleiben sollte. So zeigt sich auch hier, wie schlecht sich der aus ganz äußerlichen Rücksichten künstlich herbeigeführte Einschnitt nach dem sechsten Schuljahr mit den wesentlichen Aufgaben des Gymnasiums verträgt. Auch ist daran zu erinnern, daß sich der Zweck patriotischer Erwärmung der Jugend nie in aufdringlicher Weise fühlbar machen darf und auch hier Goethes Wort gilt: „man merkt die Absicht und man wird verstimmt." Vollends unverantwortlich wäre es, wenn die hier zur Verfügung stehende, mehr als reichlich bemessene Zeit die Lehrer dazu verführte, die politischen und sozialen Fragen der Gegenwart, welche die Tagespresse behandelt, in den Unterricht zu ziehen. Sie würden dadurch die Würde und den Ernst ihres pädagogischen Berufs verleugnen, nicht klares und gründliches Wissen, sondern nur die weitverbreitete Neigung zu oberflächlicher Phrasenmacherei fördern. Das gilt auch für den Unterricht auf der obersten Stufe. Deshalb kann der Geschichtslehrer aber doch durch seinen Vortrag eine tiefe sittliche Anregung geben und ein nie verlöschendes Feuer echter Vaterlandsliebe in der Brust seiner Schüler entzünden. —

An sich wohlberechtigt ist die neuerdings wiederholt ausgesprochene Forderung, daß neben der politischen auch die Kulturgeschichte berücksichtigt werde. Zu diesem Zweck wird dann empfohlen, von den jetzt so zahlreich vorhandenen Anschauungsmitteln aller Art, also namentlich Abbildungen, ausgiebigen Gebrauch zu machen. Nun mag das ja für die Jugend einigermaßen belustigend, teilweise auch anregend sein. Andererseits ist doch zu behaupten, daß es auch für die Bildung der Anschauung am vorteilhaftesten ist, wenn der Lehrer die eigene Thätigkeit seiner Schüler dazu in Anspruch nimmt, ihnen also z. B. besonders charakteristische Merkmale irgend eines Baustils in ganz einfachen Umrissen auf der Schultafel vorzeichnet und sie auf dem Papier nachzeichnen läßt. Das entsprechende Verfahren wird überall anzuwenden sein, um die dringend notwendige geographische Orientierung herbeizuführen, sich aber auch sonst bei Erwähnung der sog. Altertümer aller Art, bei

Schlachtplänen u. s. w. empfehlen. Gegenüber ausführlicher Sittenschilderungen und Beschreibungen muß doch hervorgehoben werden, daß die Geschichte vom Geschehen ihren Namen hat und daß, wie überall so auch hier, langes Verweilen beim Zuständlichen sehr schnell ermüdet.

Der geographische Unterricht kann im Gymnasium nur den Zweck haben, eine deutliche Vorstellung von dem Schauplatz der geschichtlichen Ereignisse zu geben, womit sich natürlich eine allgemeine Übersicht über die Gliederung der Erdoberfläche und Belehrung über den Zusammenhang zwischen der Natur der einzelnen Länder und dem Leben und Treiben ihrer Bewohner, so wie über die politischen Grenzen, die Hauptstätten und Straßen des Verkehrs u. s. w. verbindet. Das Richtige wäre, wenn an einer Anstalt jede Schülergeneration abwechselnd vom Lehrer der Naturwissenschaft und dem der Geschichte ihren geographischen Unterricht erhielte. Die oben kurz angegebene zeichnende Methode ist das sicherste Mittel, topographische Verhältnisse fest einzuprägen. In den oberen Klassen, wo keine besondern Stunden für die Geographie zur Verfügung stehn, sollte der Lehrer der Geschichte stets noch die erforderliche Zeit zur Wiederholung und Erweiterung des früher Gelernten erübrigen.

e) **Die neueren Sprachen.** In der angedeuteten Weise kann das Gymnasium in den besprochenen Fächern den berechtigten Forderungen unserer Zeit entsprechen. Dagegen wird es ihm schwerlich gelingen, die Wünsche der öffentlichen Meinung in Bezug auf Erlernung neuer fremder Sprachen zu befriedigen. Daß deren Kenntnis in unseren Tagen ungleich wichtiger ist als früher, liegt ja auf der Hand, und sehr vielen empfiehlt das praktische Bedürfnis französisch, englisch, italienisch zu lernen, um dann zum Verkehr mit dem Ausland ausreichend gerüstet zu sein. Aber auch für allgemeine Geistesbildung ist die Beschäftigung mit neueren Sprachen keineswegs unfruchtbar, wie sich denn z. B. der gute französische Stil durch logische Schärfe und Präzision auszeichnet und unstreitig auf manche unserer Klassiker aufs vorteilhafteste gewirkt hat. Überhaupt kann nur bornierte Einseitigkeit die große Bedeutung der englischen und französischen Litteratur für die europäische Kultur leugnen. Auch hat der deutsche Unterricht die Aufgabe, z. B. bei Gelegenheit der Lessingschen Dramaturgie den Einfluß der französischen Litteratur auf Deutschland hervorzuheben; es wird hier sehr erwünscht sein, wenn auch die französische Lektüre eine oder die andere klassische Tragödie den Schülern bekannt macht. Auf Shakespeare andererseits wird ebenfalls in der Prima genauer eingegangen werden müssen. Trotzdem muß behauptet werden, daß die alten Sprachen für die Geistesbildung der Jugend erheblich fruchtbarer sind. Zugleich würde auch durch Vermehrung der den neueren Sprachen gewidmeten Stunden das, was die landläufigen Vorstellungen sich davon versprechen, ganz gewiß nicht erreicht werden. Zu einer irgend befriedigenden Redefertigkeit in einem fremden Idiom läßt sich eine ganze Klasse, wenn ihre Schülerzahl auch nur über 10 hinausgeht, niemals bringen, während das etwa bei einem Aufenthalt im Auslande, oder wo sonst die Nötigung zu ununterbrochener Übung der ungewohnten Rede unaufhörlich an den einzelnen herantritt, in verhältnismäßig kurzer Zeit erreicht werden kann, vorausgesetzt, daß die gründliche grammatische Schulung vorausgegangen ist, welche das Gymnasium bietet. Daher wird es wohl dabei bleiben müssen, daß die humanistische Schule ihre Ziele von vornherein etwas niedriger steckt. Sie kann ihre Zöglinge mit den wichtigsten grammatischen Gesetzen bekannt machen, ihnen eine möglichst richtige Aussprache angewöhnen, ihnen durch planmäßige Übung und mit Benutzung der ihnen bekannten lateinischen Vokabeln so viel vom Wortschatze einprägen, daß ihnen die Lektüre französischer und englischer Bücher keine besonderen Schwierigkeiten mehr macht. Damit läßt sich auch in größeren Klassen, indem man in der fremden Sprache fragt und sich antworten läßt, zusammenhängende Berichte über das Gelesene fordert, u. a. eine gewisse Fähigkeit erzielen, zu hören und in freierer Weise das Gelernte anzuwenden. Übrigens aber wird sich's empfehlen, so wenig Zeit als irgend möglich auf grammatische Dinge zu verwenden und in der Lektüre recht schnell vorzugehen. Dann wird auch bei der beschränkten Stundenzahl das Ergebnis kein verächtliches sein und jedem, der sich später die volle Redefertigkeit erwerben will, dies beträchtlich erleichtert. Denn Zeit dazu haben wenigstens unsere Herren Studenten reichlich; man denke nur an ihre unendlich langen Ferien. — Daß übrigens nur das Französische, nicht auch das Englische für alle Schüler obligatorisch sei, ist wohl das Richtige, wenn auch in einzelnen Teilen von Norddeutschland sich vielleicht das Umgekehrte empfiehlt. Aber schwachbegabte

Schüler neben den alten noch zwei neuere Sprachen lernen zu lassen, ist nicht ratsam, während das bei gutbefähigten gar kein Bedenken hat. — Auch in den angegebenen Schranken wird dieser Unterricht die geistige Bildung fördern, zumal er doch auch einigermaßen in die Litteratur der uns nahestehenden modernen Kulturvölker einführt. Auf den Ruhm freilich, unsere Zöglinge mit den Oberkellnern der großen Gasthöfe im Gebrauch der fremden Sprache wetteifern zu sehen, werden wir verzichten müssen.

f) Mathematik und Naturwissenschaft. Mathematik und Naturwissenschaft werden sich mit dem Raum begnügen müssen, den ihnen der Lehrplan jetzt fast überall anweist und die berufensten Vertreter des Fachs für ausreichend erklären, wenn ihnen auch eine Stundenerhöhung in der Tertia erwünscht wäre. In der Naturbeschreibung, auf welche wohl durchweg erst in den vier letzten Jahren des Gymnasialunterrichts die Physik folgt, läßt sich zunächst recht wohl an einer Reihe planmäßig gewählter Naturgegenstände die Anschauung üben, wobei wieder recht einfaches Vor- und Nachzeichnen die beste Beihilfe leistet. So wird schon der Knabe mit der ihn umgebenden Natur einigermaßen vertraut; zugleich läßt sich dabei eine der jedesmaligen Altersstufe angepaßte Darstellung der Lebensbedingungen und Lebensgesetze auch des menschlichen Körpers geben. Eine Übersicht des Systems gehört jedenfalls erst an den Schluß. Der zusammenhängende Lehrgang der Physik, wohl auch der Elemente der Chemie und der mathematischen Geographie wird sich um so fruchtbarer gestalten, je besser es der Lehrer, der doch meist beide Fächer vertritt, versteht, das richtige Verhältnis zwischen Mathematik und Physik herzustellen. Dann begreifen die Lernenden zugleich, welche überwältigend großen Gebiete den mathematischen Gesetzen unterliegen. Eine recht anschauliche und geistvolle Belehrung über die Naturkräfte bildet andererseits ein wohlthätiges Gegengewicht zu den leicht ermüdenden Abstraktionen der mathematischen Theorie. Im ganzen dürfte es sich empfehlen, die Physik möglichst experimentell zu behandeln und recht wenig mit mathematischen, namentlich arithmetischen Aufgaben zu belasten. Wo nach einem früher weitverbreiteten Brauch die Lehrer der Physik gelehrte akademische Vorträge halten, die von den Zuhörern nachgeschrieben oder gar zu Hause ausgearbeitet werden, da wird man sehr bald erleben, daß ein solcher Unterricht ohne tiefere Wirkung über die Köpfe hinweggeht. Andererseits wird der Lehrer am tiefsten wirken, der philosophische Bildung genug besitzt, den Zusammenhang der Naturlehre mit so manchem allgemeinen philosophischen Problem richtig nachzuweisen. Sehr dankenswert aber ist es, wenn er die Schüler selbst zu eigenen Experimenten während des Unterrichts anzuleiten weiß, wozu denn freilich besondere Anschaffungen und Vorkehrungen erforderlich sind. Übrigens gebührt über die in Mathematik und Physik erforderliche Auswahl und Verteilung des Stoffs sowie über die einzuhaltende Methode das erste Wort den Fachmännern.

g) Religion. Zu den für alle Schüler verbindlichen Lehrgegenständen gehört auch die Religion. Im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht auch die Frage, ob ein Gymnasium einen bestimmten konfessionellen Charakter haben soll. Wo alle oder doch die große Mehrzahl der Schüler demselben Bekenntnis angehören, erledigt sich ja die Sache von selbst, und es versteht sich, daß dieser religiöse Standpunkt z. B. auch im Geschichtsunterricht zu Tage tritt. Wo dagegen verschiedene Konfessionen zusammen leben, ist nicht einzusehen, warum einer höheren Unterrichtsanstalt ein bestimmter konfessioneller Charakter aufgeprägt werden soll. Gegenseitige Verhetzungen sollen nirgends vorkommen, übrigens aber wird alles mit der Kirchengeschichte Zusammenhängende soweit als möglich dem Religionsunterrichte zu überlassen sein, während der Geschichtslehrer sich auf Darstellung der politischen Verhältnisse beschränkt. Daß aber heranreifende junge Leute auch in die tiefere Bedeutung und die Entwickelung des Glaubens ihrer Kirche einen wissenschaftlich begründeten Einblick erhalten, ist ein Erfordernis allgemeiner Bildung. Auch liegt es in der Natur der Sache, daß der Staat in Bezug auf den Lehrplan des Religionsunterrichts der kirchlichen Behörde einen entscheidenden Einfluß einräumt. Dabei wird der Schulunterricht von der Vorbereitung der Konfirmanden bestimmt zu unterscheiden sein, so daß jenem zunächst hauptsächlich die biblische Geschichte, diesem die Erläuterung und Einprägung des Katechismus zufällt. Während der Konfirmandenlehre sollten die Schüler von allem anderen Religionsunterrichte befreit sein. In den oberen Klassen müssen die jungen Leute das Verständnis der Glaubenslehre und der christlichen Ethik in Verbindung

mit der Lektüre des griechischen neuen Testaments gewinnen. Jede Prüfung in der Religion sollte bei der Reifeprüfung unterbleiben. Wo sie noch abgehalten wird, dient sie nur dazu, die Würde und das Ansehen zu schmälern, die dem Religionsunterricht zu wünschen wären.

h) Zeichnen, Singen, Schreiben. Außer den eigentlich wissenschaftlichen Lehrgegenständen wird an den meisten Gymnasien durch Zeichen- und Singstunden auch noch zur Ausbildung künstlerischer Anlagen Gelegenheit geboten. Das kann ja von den Eltern nur willkommen geheißen werden; es ist durchaus angemessen, daß dieser Unterricht in den unteren Klassen allen Schülern erteilt wird; höchstens dispensiert man vom Singen einige ganz unmusikalische. Eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen kommt sehr vielen anderen Lehrgegenständen zu gut und wird auch im naturwissenschaftlichen, geographischen und mathematischen Unterricht geübt, und von einem geschickten Lehrer geleitet, können die Zeichenstunden an Sauberkeit und Genauigkeit gewöhnen und den Geschmack an schönen Formen bilden helfen. Ebenso wird durch einfache Treffübungen und Mitsingen, wenn volkstümliche geistliche oder weltliche Lieder angestimmt werden, bei vielen die Freude an der Musik geweckt, die doch für uns Deutsche eigentlich neben der Poesie die volkstümlichste Kunst ist. Auf der anderen Seite ist gegenüber den Ansprüchen, welche von einzelnen Kunsthistorikern an das Gymnasium gestellt werden, daran zu erinnern, daß dieses entschieden nicht berufen ist, Künstler auszubilden. Darum wird zwar ästhetische Erziehung im Sinne Schillers allerdings zu den Pflichten einer humanistischen Unterrichtsanstalt gehören. Diejenige Kunst aber, welche das Recht hat, von allen Gebildeten Verständnis zu fordern, ist einzig und allein die Poesie. Daher soll man in oberen Klassen zwar denjenigen, die Sinn und Anlage für künstlerisches Zeichnen besitzen, dazu die Gelegenheit bieten, aber die große Mehrzahl der Unbegabten ebensowenig dazu zwingen, als es verantwortet werden könnte, wenn man die in den Chor der Sänger einreihte, die gar kein musikalisches Gehör haben. Einige Belehrung über die Unterschiede der Baustile und besonders charakteristische Ornamente wird sich am besten in den Geschichtsunterricht einfügen. Deshalb ist schon in der Fortführung des obligatorischen Zeichenunterrichts durch die Tertia eine allzugroße Nachgiebigkeit gegen diejenige Richtung zu erkennen, welche den Gymnasien dadurch helfen will, daß sie die Nebensachen über die wesentlichen Hauptaufgaben emporwachsen läßt und zwar gerade in den Jahren der beginnenden Pubertät, wo die Schüler durch den Anfang des griechischen und mathematischen Unterrichts hinreichend in Anspruch genommen sind und eine gewisse Konzentration der Lehrgegenstände nahe liegt.

i) Turnen. Abgesehen von der eigentlichen Geistesbildung hat das Gymnasium noch einigermaßen die Sorge für die körperliche Entwickelung seiner Zöglinge zu übernehmen. Daß die hierauf verwendete Zeit eine viel geringere ist, als die für den übrigen Unterricht bestimmte, liegt durchaus in der Natur der Sache. Denn die Pflege des leiblichen Wohls der Söhne ist doch in erster Linie Pflicht des Elternhauses. Allerdings aber hat die Schule sehr lebhaftes Interesse daran, daß durch einen tüchtigen Turnunterricht das körperliche Gedeihen und dadurch die für allen Unterricht erforderliche Frische und Rüstigkeit erzeugt und erhalten werde. Eine Vermehrung der Turnstunden, wie sie jetzt in Preußen erfolgt ist, kann daher an sich nur gebilligt werden, ihren Zweck aber nur da erfüllen, wo die nötigen Räume und Lehrkräfte zur Verfügung stehen, um den gesamten Unterricht zu allen Jahreszeiten klassenweise erteilen zu lassen. An das Turnen schließen sich von selbst allerlei gymnastisch förderliche Spiele, denen alles Gedeihen zu wünschen ist. Aber sie gedeihen erfahrungsmäßig nur da, wo sie von der freien Neigung der jungen Leute getragen werden, die allerdings in den Turnstunden angeregt werden soll. Werden sie zwangsmäßig durchgeführt und auch den Lehrern und Schülern aufgenötigt, die weder Geschick noch Neigung dazu haben, so wird man wenig Freude daran erleben. Haben sie sich aber einmal so bei der Jugend eingebürgert, daß sie allmählich auch die Widerstrebenden anlocken, so wird sich die dadurch bedingte Kraftübung in freier Luft gewiß segensreich erweisen, und dann hat das Gymnasium Gelegenheit genug, sie direkt oder mittelbar zu unterstützen. Dasselbe gilt von dem neuerdings an manchen Anstalten eingeführten Handfertigkeitsunterricht, für den bei sorgfältiger Überwachung der Hausaufgaben den Schülern aller Klassen hinreichende Muße bleibt und der ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Mußestunden nützlich auszufüllen und allerlei Geschicklichkeit zu erwerben, die sie später brauchen

können. Zu derartigen Nebenbeschäftigungen gehört auch die Stenographie, deren praktischer Wert gewiß nicht gering ist, während sie für eigentliche Geistesbildung wenig in Betracht kommt. Ungleich wichtiger erscheint es, daß den Schülern in den unteren Klassen eine gefällige und deutliche Handschrift durch gute Kalligraphiestunden angewöhnt wird, und zwar erweist sich durchaus die Steilschrift als empfehlenswert. Leider hat auch hier die übertriebene Angst vor Überbürdung, zu der in den unteren Klassen nirgends Anlaß ist, meist zu einer Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl geführt.

4. Unterricht und Hausarbeit. Voraussetzung für alle derartige Dinge ist, daß am Gymnasium das richtige Verhältnis zwischen Unterricht und häuslicher Arbeit hergestellt ist. Die Klagen wegen Überbürdung waren so verbreitet und kamen auch zum Teil von so achtbarer Seite, daß man sie nicht als völlig unbegründet ansehen darf. Freilich läßt sich ebenso bestimmt behaupten, daß sie vielfach arg übertrieben werden und oft genug gerade da am leichtfertigsten und lautesten sich vernehmbar machen, wo genaue und unparteiische Untersuchung ihre Grundlosigkeit nachgewiesen hat. Freilich war die Praxis in den verschiedenen Gegenden Deutschlands in dieser Beziehung keineswegs gleich. Daß sich die Aufgabe des Gymnasiums bei einer wöchentlichen Stundenzahl von 30 und täglicher Hausarbeit von höchstens drei Stunden völlig erreichen läßt, hat langjährige Erfahrung erwiesen und die Regierungen haben es daher auch wohl in die Schulordnungen aufgenommen. Die Durchführung der erforderlichen Maßregeln, um jede Überschreitung zu hindern, hat gar keine Schwierigkeit. Das wichtigste Mittel liegt darin, daß man manches in den Unterricht zieht, was früher der Hausarbeit zufiel. So sind denn viele früher weitverbreitete Aufgaben allmählich fortgefallen, als da sind: unnütze, oft genug geradezu schädliche Schreibereien, z. B. die Ausarbeitung der historischen, physikalischen, religiösen „Vorträge" der Lehrer oder auch der mathematischen Beweise, selbst die solcher geometrischer oder arithmetischer Aufgaben, die ganz überflüssige Weitläufigkeit herbeiführen u. s. w. Wie man die Vorbereitung auf die alten Schriftsteller erleichtern kann, ist oben erwähnt worden. Freilich ist es dann auch notwendig, daß die für den Unterricht zur Verfügung stehende Zeit nicht allzusehr verkürzt werde. Wo man auch in oberen Klassen die Stundenzahl bis auf 26 heruntergesetzt hat, ist jedenfalls darin zu viel geschehen, und die Folge wird sein, daß man, um überhaupt noch etwas zu leisten, die häusliche Arbeit wieder vermehren muß. Man sollte doch auch nie vergessen, daß aus keinem Menschen etwas Tüchtiges werden kann, der in der Jugend nicht gelernt hat, sich ernstlich anzustrengen, und daß die Kraft des Geistes so gut wie die des Körpers nur dann für die Aufgaben des Lebens wirklich verfügbar wird, wenn man sie regelmäßig und gelegentlich — ob auch mit Maß und Besonnenheit — bis zur Ermüdung übt. Jedenfalls kann im vollsten Ernste versichert werden, daß nicht nur nach dem Urteil der Schulmänner, die man ja von vornherein als parteiisch anzusehen liebt, sondern auch nach dem verständiger und hochgebildeter Väter und Mütter augenblicklich die Gefahr viel größer ist, daß von unserer Jugend zu wenig, als daß zu viel verlangt werde. Nur darf man nicht fordern, daß unsere Gymnasien auch diejenigen ihrer Zöglinge durchschleppen sollen, die gar keinen Beruf für höhere Studien haben, noch auch von der Voraussetzung ausgehn, daß es in erster Linie auf das Interesse derer ankomme, die bei uns nichts weiter suchen als die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst oder sonst irgend einen Vorteil, der mit dem wesentlichen Zweck aller humanistischen Bildung nichts zu schaffen hat. Dieser aber bedingt es, daß die Jugend unnachsichtlich an gewissenhafte Pflichterfüllung gewöhnt werde, deren höchster Segen allerdings darin besteht, daß sie mehr und mehr auch der freien Neigung entspringt und dadurch dem sittlichen Willen des Jünglings erst die rechte Weihe, zugleich die sichere Selbständigkeit giebt.

5. Abiturientenprüfung. Diese innere Freiheit und Freudigkeit soll auch durch die zum Abschluß vom Staate geforderte Abiturientenprüfung nicht beeinträchtigt werden. Man ist allerdings früher in den Forderungen, die man in manchen Fächern (z. B. in der Geschichte, auch wohl in der Mathematik) an das Gedächtnis der Schüler stellte, zu weit gegangen. Die Folge waren dann massenhafte Repetitionen, die natürlich den jungen Leuten kurz vor dem Abgange doppelt verhaßt waren. Das ist nun wohl abgestellt; man legt mit Recht bei der Prüfung mehr Wert auf das Können der Schüler und die dabei zu Tage tretende Reife ihres Urteils als auf ihr Wissen,

namentlich das gedächtnismäßige; man bringt auch neben dem oft durch Zufälle aller Art nicht ganz gesicherten Ergebnisse des Examens die früheren Leistungen des einzelnen mit in Anschlag. Die immerhin nicht ganz zu vermeidenden und sogar nützlichen Wiederholungen sollen im Unterricht selbst stattfinden. So ist es nicht schwer zu erreichen, daß die ganze Prüfung den Schülern als der selbstverständliche Abschluß und nicht viel anders erscheint, als eine gewöhnliche, in Anwesenheit eines Regierungskommissars oder sonst eines Besuchers abgehaltene Schulstunde, die nur bei den wenigen eine ernstere Spannung hervorruft, deren Reife zweifelhaft ist. Zu betonen ist aber auch in Bezug auf das Abiturientenexamen, daß eine allzuweit gehende Erleichterung der Prüfung nur die bedenklichsten Folgen für die gesamte Leistungsfähigkeit eines Gymnasiums haben kann. In so manchem amtlichen Erlaß hat man nach dieser Richtung die Grenzen des irgend Zulässigen mindestens schon berührt.

6. Schluß. So dürfte im wesentlichen dargelegt sein, was das humanistische Gymnasium auch in unserer Zeit noch sein kann und sein soll. Daß wir jetzt ernste Kämpfe für seine Erhaltung und Fortentwickelung zu bestehn haben, verhehlt sich niemand. Gerade daß das leidige Berechtigungswesen uns viele Schüler zugeführt hat, die sich sonst mit größerem Nutzen anderen Schulen zugewandt hätten, war ein entschiedenes Unglück für die Gymnasien. Die Zahl der Unzufriedenen wuchs und fand kräftige Unterstützung nicht nur in der den Deutschen einmal inwohnenden Neigung zu verdrießlicher Nörgelei, sondern auch in der gegenwärtig dreist hervortretenden Anschauung, als ob der seither bei uns gepflegte Idealismus in Wahrheit eine Verirrung gewesen sei. Allmählich erkennen nun auch blöde Augen, welche Mächte zur Herrschaft kommen würden, wenn es gelänge, die Wurzeln der seitherigen deutschen Geistesbildung zu untergraben. Ganz ohne Schuld mögen die Gymnasien nicht sein, aber ganz gewiß mehr deshalb, weil sie der öffentlichen Meinung zu viel als zu wenig nachgegeben haben. Ob man den seit einigen Jahren eingeschlagenen Weg noch weiter verfolgen und endlich die Axt an den jetzt noch kräftig emporragenden Baum legen wird, das muß die Zukunft lehren. Wir Vertreter der humanistischen Bildung sind uns bewußt, wertvollste Güter unseres geistigen Lebens zu verteidigen.

Litteratur: Raumer, Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl. 1857. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens. — Schrader, Erziehungs- u. Unterrichtslehre, 3. Aufl. 1876. — Ziegler, Geschichte der Pädagogik 1895.

Karlsruhe. G. Wendt.

Gymnastik

s. Turnen

Habsucht

Die Habsucht, das krankhaft gierige Verlangen nach Habe, bezeichnet jene Form der Selbstsucht, die auf den Besitz zeitlicher Güter gerichtet ist. Ihr sittliches Gegenstück ist die Genügsamkeit. Der Eigennutz, der „Lenker aller Dinge", bannt Denken, Fühlen und Wollen des Habsüchtigen dergestalt in seine Kreise, daß dieser für Recht und Unrecht, Mein und Dein, Sittlichkeit und Gemeinheit stumpf und blind wird und vor dem Ungeheuerlichen nicht zurückscheut, wenn ihm der Besitz von Geld und Gut winkt. Habsucht erscheint somit als die unsittliche Steigerung des Eigentums- oder Besitztriebes. Bei moralisch Entarteten tritt sie als Stehlsucht auf. Als die erste und verbreitetste aller Leidenschaften in allen Lebensaltern, gewöhnlich stärker beim Manne als beim Weibe entwickelt, heischt die Habsucht, die den Ideen des Rechts und des Wohlwollens in allen Stücken widerstreitet, gerade in der Gegenwart mit ihren verwirrten Anschauungen über den Eigentumsbegriff ganz besondere pädagogische Würdigung. Die Neigung, etwas zu besitzen, haftet naturgemäß allen Kindern an und macht sich mit triebartiger Gewalt geltend. Der Erziehung fällt die Aufgabe zu, den natürlichen Trieb zu veredeln, keineswegs aber zu ertöten; denn Gleichgiltigkeit gegen Besitz widerspricht ebenso den Forderungen der Sittlichkeit wie Habsucht. Diese Veredelung ist in frühester Kindheit durch folgerichtige Gewöhnung an die Achtung vor dem Eigentume anderer zu beginnen und im späteren Kindheits- und Jugendalter durch Beispiel und Belehrung fortzusetzen und zu vollenden, indem man dem Kinde eindrucksvoll die „strengen Forderungen der Sittlichkeit vorhält" (Herbart) und den vergleichsweise geringen Wert der zeitlichen Güter zur Erkenntnis bringt. Als Ziel dieser Bemühungen ist hinzustellen: der Zögling darf nur das besitzen wollen, wozu er ein Recht hat, und aus eigener Entschließung zu entbehren bereit sein, was ihm gehört. Durch möglichst starke Entwickelung der sozialen Triebe, Gefühle und Strebungen wird dies Ziel am ehesten erreicht werden, auch dann, wenn sich die Habsucht bereits zur übermächtigen Leidenschaft entwickelt hat. Ausgezeichnete Unterstützung vermag in diesem Falle die Pflege echt christlicher Religiosität zu gewähren, die, dem unwürdigen Irdischen das würdige Himmlische entgegenstellend, zur treuen Nachfolge Christi auffordert. In der Gestalt von Stehltrieb und Stehlsucht kann die Habsucht nur durch das einmütige Zusammenwirken von Pädagogik und Psychopathologie bezw. Psychiatrie erfolgreich bekämpft werden.

Litteratur: T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — J. L. A. Koch, Leitfaden der Psychiatrie. — Trüper, Kinderfehler, Zeitschrift für pädagogische Pathologie und Therapie.

Leipzig. Gustav Siegert.

Halle

s. Schulhof

Hallucinationen

1. Definition. 2. Einteilung. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Behandlung.

1. Definition. Man versteht unter Hallucinationen Empfindungen, welche nicht durch einen äußeren Reiz, sondern durch eine abnorme Erregung innerhalb des Centralnervensystems zu stande kommen. Der hallucinierende

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direkt. d. Lehrerinnensemin. z. Eisenach.
E. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **C. Andreä**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
A. Bauer, Professor in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminarlehrer in Hermannstadt.
E. Cassau, Lehrer in Lüneburg.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **E. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **N. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **G. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **De Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore. U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
E. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
† Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
E. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönck in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gym.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
C. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Fortf. von Seite 3 des Umschlages.

K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Krallinger**, Gymnasial-Professor in München.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **G. W. Lagerstedt** in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.
Dr. **Fr. Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Professor a. d. Universität Tübingen.
J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. Lehmensick, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Kötzschenbroda bei Dresden.
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
A. Lomberg, Lehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
G. Marschall, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. Meißner, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. **R. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
Dr. **E. Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Imanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry** in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **E. Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. **W. Ostermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
A. Pickel, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. Piltz, Realschullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. Piper, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien.)
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. **E. Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. **G. v. Rhoden**, Inst.-Direktor in Bielefeld.
R. Ritzmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Schulitz.
W. Ruin, Prof. in Helsingfors (Finland.)
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. Schubert, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. **B. Schulze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. **R. Skworzow** in Petersburg.
Dr. **C. Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. Teupser, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
†Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
Tiegs, Lehrer in Berlin.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen.
H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. **K. Zagojannu**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob. Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

DR 154.18

27. u. 28. Lieferung

HARVARD COLLEGE
SEP 18 1896
LIBRARY

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Dritter Band

Handarbeiten für Mädchen — Harnisch, Wilhelm

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Digitized by Google

Inhalt der 27. und 28. Lieferung

Handarbeiten für Mädchen Von Elisabeth Altmann
Handarbeitsunterricht der Knaben Von R. Rißmann
Handarbeit der Knaben Von O. W. Beyer
Handarbeit, hygienisch Von O. Janke
Handeln Von A. Hug
Handelsschulen Von B. Zieger
Harmonische Bildung Von Dr. C. Andreae
Harnisch, Wilhelm Von C. Ziegler

Kranke sieht z. B. am wolkenlosen Himmel allerhand Gestalten, hört in lautloser Stille Stimmen, fühlt diese oder jene Berührung z. B. seines Gesichtes bei völlig unbewegter Luft, schmeckt oder riecht Substanzen, welche nirgends in der Nähe sind. Von den Vorstellungen unsrer Phantasie unterscheiden sich die Hallucinationen durch ihre sinnliche Lebhaftigkeit.

2. Einteilung. Nach den Sinnesgebieten unterscheidet man gewöhnlich: a) Gesichtshallucinationen oder Visionen, b) Gehörshallucinationen oder Akoasmen, c) Gefühlshallucinationen, d) Geschmackshallucinationen, e) Geruchshallucinationen, f) Bewegungshallucinationen.

Die letzten gehören dem Gebiet des sog. Muskelgefühls an. Die Kranken klagen, daß sie sich plötzlich in die Luft gehoben, ihren Kopf nach rechts oder links gedreht fühlen u. dgl. mehr. Berührungsempfindungen spielen dabei keine oder nur eine unwesentliche Rolle, vielmehr handelt es sich meist um krankhafte Gelenkempfindungen.

3. Vorkommen im Kindesalter. Am häufigsten sind im Kindesalter Gesichtshallucinationen. Meist sind sie schreckhaften Inhalts. Das Kind sieht „drohende Augen", schwarze oder rote Gestalten, welche es oft selbst als Gespenster bezeichnet, wilde Tiere u. dgl. mehr. Die Gehörshallucinationen bestehen gewöhnlich in Schimpf- und Drohworten. Als Beispiel einer Gefühlshallucination führe ich einen Knaben an, der Würmer auf Augen und Nase herumkriechen fühlte u. s. f.

Fast stets ist das Kind von der Wirklichkeit seiner Hallucinationen fest überzeugt. Daher greift es nach den hallucinatorischen Objekten, flieht schreiend vor den drohenden Gestalten, horcht nach den Stimmen hin u. dgl. m.

Bei gesunden nicht erblich-belasteten Kindern sind Hallucinationen extrem selten. Öfter kommen sie, auch ohne ausgesprochene Geisteskrankheit, vor

1. bei erblich schwer belasteten Kindern: sie treten hier vereinzelt, gewöhnlich in großen Zwischenräumen auf. Meist kommt übrigens noch eine der im Folgenden aufgezählten Gelegenheitsursachen hinzu. Auch in der Zeit unmittelbar vor dem Einschlafen und noch mehr bei gelegentlichem nächtlichen Aufwachen beobachtet man nicht selten bei solchen Kindern Hallucinationen. In letzterem Fall knüpfen sie öfters an die im Schlaf vorausgegangenen Träume an und führen zu schweren Angstanfällen. Vgl. auch unter Pavor nocturnus.

2. bei Fieberzuständen: bei belasteten Kindern bringen schon leichte, bei unbelasteten erst höhere Temperatursteigerungen Hallucinationen hervor. Außerdem sind Fieberhallucinationen bei Infektionskrankheiten besonders häufig.

3. bei schweren Erschöpfungszuständen, also nach starken Blutverlusten, nach starken geistigen oder körperlichen Anstrengungen, im Verlauf chronischer erschöpfender Krankheiten (z. B. Tuberkulose), nach längerem Hungern u. s. f.

4. bei Vergiftungen, z. B. mit Stechapfel, Tollkirsche, ferner in Rauschzuständen (vgl. den Fall von Hohl).

5. bei sehr anhaltender und intensiver Einwirkung strahlender Wärme (Sonne, Ofen).

6. bei bestimmten Nervenkrankheiten, so namentlich bei Chorea, Epilepsie und Hysterie.

7. bei starken Affektstößen, namentlich Angst und Schrecken; doch dürfte es sich in diesen Fällen meist um erblich belastete Kinder handeln.

Erheblich häufiger sind Hallucinationen im Verlauf ausgesprochener Geisteskrankheiten. So ist namentlich die akute und chronische Paranoia des Kindesalters fast stets mit Hallucinationen verknüpft. Vergl. unter Paranoia. Aber auch Psychosen, welche bei dem Erwachsenen selten mit Hallucinationen verbunden sind, zeigen bei dem Kinde öfter Hallucinationen. Das Kind halluciniert leichter als der Erwachsene.

4. Behandlung. In jedem Fall, auch wenn es sich nur um eine vereinzelte Hallucination handelt, ist sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen, welchem die weiteren diagnostischen Betrachtungen und therapeutischen Anordnungen zu überlassen sind. Treten bei einem Kind nachts plötzlich Hallucinationen auf, so ist vor allem sofort die Stube völlig hell zu machen, da erfahrungsgemäß das Dunkel und fast noch mehr das Halbdunkel das Auftreten von Hallucinationen begünstigt. Sehr vorteilhaft ist auch eine energische kühle Abwaschung des ganzen Körpers. Auch Anbieten von etwas Nahrung (Milch ꝛc.) wirkt häufig überraschend günstig.

Litteratur: F. Bouchut, Des hallucinations chez les enfants. Thèse de Paris 1886. Moreau de Tours, Hallucinations chez les enfants. Encéphale 1888 No. 2. Thore, Annales médico-psychologiques 1849. Hohl, Journ. f. Kinderkrankheiten, Bd. 4. Ziehen, Psychiatrie, S. 20 ff., Berlin 1894.

Jena. Th. Ziehen.

Handarbeiten für Mädchen

1. Begriff. 2. Zweck und Wert. 3. Geschichte. a) Allgemeine. b) Arbeits- oder Industrieschulen. c) Einführung des Handarbeitsunterrichtes in die Schulen. 4. Die Umgestaltung des Handarbeitsunterrichtes. 5. a) Die Reformatoren des Handarbeitsunterrichtes: R. Schallenfeld, Buhl, Kettiger und Elisabeth Weißenbach. b) Ihre Vertreter: Troschel, A. Schallenfeld und Hall, Legorju, Rossel, v. Haugwitz, Stobbe, Götz, Krause-Metzel, Bedenk, Landsberg, Weyrether, Springer, Altmann, Hoffmann. 6. Rückblick seit der obligatorischen Einführung des Handarbeitsunterrichts. 7. Der gegenwärtige Stand des Handarbeitsunterrichtes. a) Äußere Stellung, Schuljahre, Stundenzahl, Schülerinnenzahl, Material, Lehrkraft. b) Innere Einrichtung, Lehrziele, Lehrplan, Unterrichtsmaterial, Übungstücher, Normalarbeiten, Methode, Lückenarbeiten. 8. Flickkurse. 9. Schlußurteil über den gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichtes. 10. Hilfsmittel. 11. Lehrkräfte, Voll- und Fachlehrerin, Ausbildung, Prüfung, Anstellung, Fortbildung. 12. Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichtes, Schulinspektoren, weibliche Inspizientinnen in Preußen u. s. w. 13. Anteil der Handarbeiten an der sozialen Arbeit. 14. Schlußbemerkung.

1. Begriff. Unter Handarbeiten für Mädchen, kurzweg weibliche Hand- oder Nadelarbeiten genannt, versteht man im allgemeinen diejenigen Thätigkeiten, welche mit Nadeln und Garn ausgeführt werden. Die einfachsten Arbeiten, welche das Gewebe selbst hervorbringen, entstehen nur durch Garn mit Hilfe einer oder mehrerer Nadeln. Hierzu gehören das Häkeln, das Filieren oder Netzen, das Stricken und das Knüpfen. Zu den schwierigeren Arbeiten braucht man außer Garn und Nadeln noch Webstoffe, welche je nach Bedürfnis entweder in verschiedene Teile oder Formen zerschnitten und dann auf dauerhafte Weise zu einem brauchbaren Gegenstande zusammengefügt werden, oder auf welche man Verzierungen aufträgt. Derartige Thätigkeiten sind das Nähen und Sticken, zu welchen außerdem noch Werkzeuge wie Schere, Maß, Fingerhut u. s. w. gebraucht werden.

2. Zweck und Wert. Sie haben zunächst meist alle einen praktischen Zweck, indem sie den Bedürfnissen des Hauses nach den verschiedensten Richtungen hin entgegenkommen. Entweder gilt es, neue Wäsche- oder Kleidungsstücke — Strümpfe, Hemden u. s. w. — anzufertigen oder auch bereits getragene wieder auszubessern, und so das Anschaffen neuer Sachen hinauszuschieben. Oder es gilt durch andere, feinere Arbeiten, Kleidung und Wohnräume des Hauses zu schmücken und zu zieren, infolge dessen zu seiner Verschönerung und Behaglichkeit beizutragen. Dies ist ein sehr beliebtes Feld der weiblichen Thätigkeit und hat viel Segen im Gefolge. Doch dürfen derlei Arbeiten nicht in Luxusarbeiten oder Tändeleien ausarten und viele kostbare Zeit verschwenden, die nutzbringender angewendet werden könnte. Nur zu oft begünstigen gerade solche Handarbeiten — bei scheinbarem Fleiße — den Müßiggang, denn die mechanische Fertigkeit giebt hierbei leider viel Gelegenheit zum Träumen und zur Gefühlsduselei. Darum gilt es, nicht geistlose Nichtigkeiten anzufertigen, sondern praktische, nützliche Gegenstände, welche den Nutzen und das Wohl des Hauses fördern, die Arbeitslust und den Schaffenstrieb anregen und das Pflichtgefühl befriedigen. Bei jeder neuen Handarbeit ist immer wieder Geschicklichkeit, Fleiß, Geduld, Ausdauer, ja Schönheitssinn zu üben und zu beweisen. Hierdurch erwirbt sich das weibliche Geschlecht eine Menge von sog. weiblichen Tugenden und Eigenschaften, die man für gewöhnlich als diesem angeboren betrachtet, und die ihm für das spätere Leben eine treue Richtschnur geben. Die weiblichen Handarbeiten werden leider noch sehr verkannt, ihr Wert ist für die Erziehung lange nicht genug geachtet und ausgenutzt. Die Anfertigung und Handhabung verschiedener Gegenstände und Thätigkeiten fördern nämlich den praktischen Verstand, machen unabhängig von anderen und erziehen zur Selbständigkeit. Aber auch körperliche Geschicklichkeiten und geistige Fähigkeiten werden dabei entwickelt. Zunächst tritt die Ausbildung der Hand hervor, welche das natürlichste und doch edelste Werkzeug des Körpers ist. Diese Ausbildung der Hand ist für die Jugend durchaus notwendig und muß schon im frühesten Alter beginnen, um sie durch Übung zur Entwickelung aller in ihr liegenden Kräfte zu bringen. Je eher man damit beginnt, desto gelenkiger, geschickter arbeiten später die Finger, desto mehr Bewegungsmöglichkeiten können sie sich erwerben. Nicht minder wertvoll tritt die Schulung des Auges hervor. Es hat hier die Aufgabe, den Formen- und Farbensinn zu fördern, das Augenmaß zu üben und die bewußte Anschauung der Dinge dem kindlichen Geiste zu geben. Sobald das Auge die Thätigkeit richtig aufgefaßt hat, übermittelt dasselbe der Hand die Bewegung, welche diese nun sofort sicher ausführt, denn beide Organe

stehen in innigster Gemeinschaft miteinander und spiegeln den Ausdruck des Geistes wieder. Je schneller der Reflex zwischen Hand und Auge zu stande kommt, desto begabter ist der Mensch. Doch kann durch Übung der betreffenden Reflexthätigkeiten die Fähigkeit und die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit auch bei weniger begabten Persönlichkeiten erzogen werden. Ebenso wichtig ist hierbei die Bethätigung des Willens, welcher dem Wissen erst das Können zugesellt.

3. **Geschichte.** a) Allgemeine. Seit den frühesten Zeiten des Menschengeschlechtes gab es bereits Thätigkeiten, welche meistens nur von Frauen ausgeübt und deshalb mit dem Namen weibliche Arbeiten bezeichnet wurden. Dieses Recht, mit den Händen zu arbeiten, schmälerte niemand dem weiblichen Geschlechte. Man gestattete es den Frauen nicht nur unbestritten, sondern man forderte es sogar auch von ihnen. So nahmen die weiblichen Handarbeiten ungehindert ihren Weg durch die Jahrtausende, und noch viele gut erhaltene Kunstwerke, alte Stickereien, Spitzen u. s. w. zeugen von der Leistungsfähigkeit der Frauen. Die ursprünglichsten dieser weiblichen Beschäftigungen sind das Spinnen und Weben mit Wolle und Flachs, welche schon in den ältesten Sagen und Überlieferungen erwähnt werden. Symbolisch legt die Mythologie das menschliche Leben in die Hand der drei Parzen. Chlotea, die Spinnerin, spinnt den Lebensfaden, Lachesis bestimmt dessen Länge und Atropos schneidet ihn nach erhaltener Weisung unerbittlich entzwei. Das Spinnen erforderte meistens nur großen Fleiß, aber beim Weben konnte schon Geschick und Kunst deutlicher zu Tage treten. Minerva galt ebenfalls als Beschützerin und Hüterin des Webstuhles. Sie fertigte die Kleider der Göttinnen an, und ihr trug man den Schutz über alle weibliche Erfindungen auf. Die ältesten Bilder weisen ihr außer Helm, Schild, Lanze und Ägide auch den Rocken und die Spindel als Attribute zu. Eifersüchtig hütete sie ihre Ehre, die beste im Weben zu sein. Als Arachne, ihre Schülerin, der sie selbst das Weben gelehrt, ihr einen Wettstreit auf diesem Gebiete anbot, in welchem sie unterlag, zerriß Minerva in großem Zorn das kunstfertige Gewebe der Arachne und verwandelte sie in eine Spinne.

Die sicherste geschichtliche Quelle, daß die Webekunst schon in uralten Zeiten einen hohen Grad von Vollkommenheit erreicht hat, erschließt sich uns aus der Bibel. Schon die Frauen des Volkes Israel übten sich darin und stellten ihre Kunst und Geschicklichkeit in den Dienst Gottes und seines Heiligtum. (2. Mos. 35, 25 u. 26.)

Auch die Frauen der Griechen und Römer und unserer deutschen Vorfahren hatten die Pflicht, die Kleider für sich und die ganze Familie anzufertigen und die Stoffe dazu selbst zu weben. Unermüdlich thätig darin waren auch die Rittersfrauen auf ihren Burgen, wo sie mit Töchtern und Gesinde um die Wette arbeiteten. Die vornehmsten Frauen stellten sich damals nicht außerhalb des Hauswesens, und die Nähstube war ihnen ein wohlbekannter Raum, denn im deutschen Hause wurde alles gearbeitet, was zur Bereitung der Kleider notwendig war.

Die Flachsspinnerei erhielt sich bis in das 13. Jahrhundert als weibliche Hand- und Hausarbeit. Feine, saubere Nähte galten damals aber auch schon recht viel. Später verzierte man dieselben, und Säume und Ecken der Kleider besetzte man mit Borten und durchzog sie mit Goldfäden. Solche Borten wurden ebenfalls im Hause von den Frauen in eigens dazu hergerichteten Rähmchen gewebt, oft mit Edelsteinen durchschossen. Erst später bildete sich die Stickerei mehr aus. Man nähte mit wollenen, seidenen oder Goldfäden allerlei Verzierungen und Figuren auf Kleider, Tapeten und sonstige Gegenstände. Zu Ende des 15. und zu Anfang des 16. Jahrhunderts wurden auch Sprüche und ganze Lieder auf die weißen Leinentücher eingestickt. Die üblichste Art der Stickerei war der Kreuzstich, welchem erst in unseren Tagen der Plattstich folgte. Besondere Sorgfalt wurde damals dem Weben der Teppiche zugewandt. Staunenswerten Fleiß entwickelten die Frauen im Mittelalter durch das Klöppeln, wodurch sie die feinsten Gespinste und wertvollsten Spitzen anfertigten. Diese Klöppelarbeiten, natürlich in der einfachsten Art, kannten bereits die alten Ägypter vor dreitausend Jahren, denn Netznadeln, Nähnadeln und Klöppeln finden sich, nebst Vorläufern aller Arten von Spitzenarbeit, sowohl geknüpfte, als geklöppelte und genähte, in ihren Denkmälern.

Eine ebenfalls sehr alte Arbeit ist das Filieren, mit dem man Netze und allerlei Gerätschaften herstellte. Hieraus entwickelte sich mit der Zeit das Stricken, welche Kunst ein Engländer, mit Namen William Rider, er-

funden haben soll. Derselbe strickte zuerst 1564 Strümpfe mit Nadeln, während man sie vorher nur aus gewebtem Stoff zuschnitt und durch Nähte verband. Das Stricken ging aber bald auf die Frauen über und wurde von diesen rastlos betrieben. Im Jahre 1589 erfand der englische Gelehrte Lee aus Mitleid mit seiner Tochter emsiger Strickerei den Strumpfwirkstuhl. Trotzdem entwickelte sich das Stricken immer weiter und ist auch heute trotz der im Jahre 1866 erfundenen Strickmaschine noch nicht aus unseren Häusern verbannt. Als zuletzt erfundene Handarbeit wird das Häkeln genannt, das in der Jetztzeit besonders viel gepflegt und getrieben wird.

Die weiblichen Handarbeiten fanden zunächst also im Hause ihre Pflegestätte. Selbstverständlich setzte die Gewandtheit in diesen Arbeiten aber eine richtige Belehrung und Anweisung voraus. Diese konnte naturgemäß nirgend anders erfolgen, als wiederum im Hause durch die weiblichen Hausgenossen. Die Mutter lehrte Tochter und Mägde und so erbte sich die Geschicklichkeit und die Lust und Liebe zu diesen weiblichen Arbeiten fort, denn das lernbegierige Mädchen fand jederzeit Gelegenheit zu genauer Unterweisung und fleißiger Übung an Ort und Stelle. Hierdurch allein erklärt es sich, daß damals so viele, hauptsächlich vornehme Frauen Meisterinnen der weiblichen Arbeiten geworden sind. Leider war aber die größere Menge auf diesem Gebiete noch unwissend und ungebildet, weil es an einem geregelten Unterrichte fehlte, der auch außerhalb der Familie Gelegenheit bot, den Sinn für Handarbeiten in den unteren Schichten des Volkes zu wecken. Als sich dann im späteren Mittelalter die gewerblichen Verhältnisse änderten und die Kleidungs- und Gebrauchsgegenstände handwerksmäßig hergestellt wurden, verschwanden doch ab und zu in den Häusern die weiblichen Arbeiten immer mehr, und man mußte einen Ersatz für den häuslichen Unterricht außerhalb des Hauses suchen. Zumeist fanden sich wohl Frauen aus Liebhaberei zur Sache bereit, ihre Geschicklichkeit in den weiblichen Handarbeiten Mädchen ihres Bekanntenkreises zu lehren. Oder weibliche Personen, die für ihren Lebensunterhalt sorgen mußten, für schwere Hausarbeit aber zu schwach waren, dagegen mit der Nadel gut umzugehen wußten und im Spinnen, Stricken, Nähen und sonstigen „Weibsarbeiten“ hinreichende Erfahrung hatten, boten sich den Müttern zum Unterricht ihrer Töchter gegen Bezahlung an. So entstanden Anfang des 16. Jahrhunderts die sog. Strickschulen, in denen die Mädchen mit den notwendigen Handgriffen der Nadelarbeiten vertraut gemacht wurden. Alle diese Veranstaltungen waren jedoch Privatsache und standen mit den öffentlichen Schulen, welche man um diese Zeit einrichtete, in keinerlei Verbindung. Nur die Klosterschulen verfolgten im Mittelalter schon ähnliche Zwecke. Da die Nonnen sehr geschickt in der Anfertigung kirchlicher Gewänder waren, richteten sie in den Klöstern Stickschulen ein, in denen sie die weibliche Jugend in den kunstvollen Arbeiten unterrichteten. Der Orden der Ursulinerinnen aber stellte sich zur Zeit der Reformation die ganz bestimmte Aufgabe, den Mädchen des Volkes Anweisung und hinreichende Fertigkeit für die notwendigen Nadelarbeiten — Stricken und Nähen — zu geben.

In kleinen Städten und Dörfern tauchten je nach Bedürfnis immer mehr dieser Strickschulen auf und an Orten, wo man überhaupt mit der Gründung von Schulen ernstlich vorging, richtete man auch Mädchenschulen ein, in denen der Unterricht in den nützlichen weiblichen Arbeiten ungestört vor sich gehen sollte. Es drang nämlich in den maßgebenden Kreisen zur Zeit der Reformation immer mehr die Ansicht durch, daß es von unendlicher Wichtigkeit für das Volksleben sei, alle Mädchen, besonders aber die aus dem niederen Volke, mit den verschiedenen Nadelarbeiten vertraut zu machen. Ganz besonderes Verdienst hat sich die hessische Nationalsynode um diese weibliche Ausbildung erworben, deren Mitglieder im Jahre 1526 zu Homberg eine Reformationsordnung zu stande brachten, in der unter anderem bestimmt wurde:

> „Außerdem sollen in den großen und kleinen Städten, womöglich auch in den Dörfern Mädchenschulen eingerichtet werden unter der Leitung gebildeter, in den Jahren vorgerückter und frommer Frauen, welche die Mädchen nicht blos in den Hauptstücken der Religionslehre, sondern auch im Lesen, Nähen und sonst mit der Nadel zu arbeiten hinlänglich unterrichten und zur Pünktlichkeit und Geschäftigkeit anhalten sollen, damit diese später tüchtige Hausfrauen werden.“

Ob die hier gegebene Anordnung weitere Nachahmung gefunden hat, ist nicht berichtet. Bekannt aber ist, daß die über ganz Deutschland hereinbrausende, unruhige Zeit des 17. Jahrhunderts auch hier die bereits genommenen Anläufe zur Gründung von Arbeitsschulen für Mädchen zerstörte, und daß man

später, als wieder an ruhigere, innere Arbeit für die Wohlfahrt des Landes gedacht werden konnte, dort ganz von vorn anfangen mußte, wo man vor ungefähr 200 Jahren bereits den Hebel angesetzt hatte.

b) Arbeits- und Industrieschulen. Diese entstanden erst Ende des vorigen Jahrhunderts, als der Gedanke sich immer mehr Bahn brach, daß man die Jugend zur Arbeitslust und -Tüchtigkeit erziehen und ihr dieselben neben den gewöhnlichen Lehrgegenständen beibringen müsse. Man hielt es deshalb für notwendig, Arbeitsklassen anzulegen, in welchen den Schülerinnen von Kindheit an die Arbeit anzugewöhnen sei. Diese Erziehungsgedanken tauchten in Böhmen auf, wo sie Schulstein mit gutem Erfolg in die Praxis umsetzte. Seitdem die industrielle Beschäftigung der Schulkinder in den neuen Volksschulen Böhmens im Jahre 1773 eingeführt und als treffliches Mittel zur Hebung der Schulen empfohlen war, fanden dieselben auch in anderen Ländern schnelle Verbreitung.

Die Industrieschulen waren meist Wohlthätigkeitsanstalten, die von Regenten, Predigern, Schullehrern oder Frauenvereinen gefördert wurden. Sie verfolgten den gemeinsamen Zweck, die Mädchen zum häuslichen Schaffen zu erziehen. Der Unterrichtsstoff war eng begrenzt und beschränkte sich auf die Thätigkeiten des Spinnens, Strickens und Nähens, welche jede Hausfrau verstehen sollte. Bei zunehmender Entwickelung der Schulen nahm man noch andere Fächer hinzu, z. B. Filieren, Strohflechten, Garnzeichnen und Zuschneiden von Hemden. Die Lehrerin teilte das Material an die Schülerinnen aus, wenn sie es nicht von Hause mitbringen konnten, nahm nachher die gefertigte Arbeit zurück und zahlte den Arbeitslohn. Auf diese Weise fanden die Schülerinnen Gelegenheit, schon während ihrer Schulzeit etwas zu verdienen. Der Unterricht wurde an schulfreien Nachmittagen — gewöhnlich Mittwoch und Sonnabend — gehalten, auf dem Lande oft nur den Winter hindurch. Aus Mangel an Geld und Lehrkräften war es natürlich nicht möglich, die Schülerinnen ihrem Alter gemäß in besonderen Abteilungen zu unterrichten. Die Lehrweise bestand, wie auch in den Privatschulen, im Einzelunterricht, ähnlich wie früher im Hause. Sie war ein mechanisches Vor- und Nachmachen, also mehr ein Abrichten für einzelne Handgriffe und Fertigkeiten, als ein Unterrichten. Man hatte nur die geläufige Übung im Auge, durch die möglichst viel Praktisches fertig geliefert werden sollte. Die Lehrerinnen waren fast immer Frauen oder Töchter von Lehrern, die in den seltensten Fällen eine darauf bezügliche Ausbildung hatten. Man erachtete jede Frau, welche in den vorgeschriebenen Arbeiten selbst hinreichend bewandert war, zu diesem Lehramt berechtigt. Die Erfolge dieser Industrieschulen äußerten sich daher mehr auf praktischem Gebiete und halfen Fleiß, Ordnung, Sauberkeit und Wohlstand in die Familien einführen. Es waren wohl Arbeitsschulen, aber keine Erziehungsschulen.

Die Industrieschulen wurden in folgenden Ländern eingeführt und gepflegt:

I. Preußen. Friedrich Wilhelm I. erwähnt bereits — wenn auch nur kurz — die Handarbeiten der Mädchen in einem Reglement „für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins“ vom 16. Oktober 1738, dessen erster Abschnitt in § 2 davon redet, daß die Knaben, wenn sie das siebente oder achte Jahr erreicht haben, der Lehrerin genommen und einem Schulmeister übergeben werden sollen, „die Mädchen aber bleiben bei ihnen, voraus wenn sie zum Nähen und anderer Frauenarbeit zugleich angeführt werden.“ In einem anderen Abschnitt § 1 heißt es: „Bringen aber die Schulmeisterinnen den Mädchen zugleich das Nähen und andere Arbeit bei, können sie sich deshalb (bez. des Schulgeldes) mit den Eltern besonders vergleichen.“ Ein nachdrücklicherer Einfluß ging aber erst von Friedrich Wilhelm III. aus, der die Sache der Industrieschulen selbst in die Hand nahm. Auf seine Aufforderung holte sich das Generaldirektorium einen Bericht des Pfarrers Dapp zu Kl.-Schönebeck im Amte Alt-Landsberg, wo eine gut geleitete Industrieschule bestand, ein und gab auf Grund desselben am 2. Dezember 1798 sein Guthaben dahin ab:

„Es müsse darauf Bedacht genommen werden, die Dorfjugend in Zeiten zu geschäftigem Leben zu gewöhnen, in den für ihre künftige Bestimmung nützlichen Beschäftigungen, als Spinnen, Stricken, Nähen u. s. w. zu üben. Zur Errichtung aber von Schulen, in denen dieses zu lernen sei, mangelten die Fonds, und man bäte deshalb den König, jährlich ungefähr 1000 Thaler zu solchen Zwecken aussetzen zu wollen.“

Infolgedessen verfügte Friedrich Wilhelm bereits am 8. Dezember 1798, daß „von den zur Verbesserung der Bürger- und Landschulen in der Kurmark bestimmten jährlichen Überschüssen in der Städtekasse 1000 Thaler jährlich besonders für anzulegende Industrieschulen“

verwendet werden sollten. Nur in 11 Ortschaften konnten wegen mancherlei Hindernisse solche Industrieschulen angelegt werden, die gleichsam als Muster- oder Normalanstalten galten. Auch das Oberkonsistorium der Kurmark wendete sich in dieser Sache, um Hilfe bittend, an den König. In der daraufbezüglichen Relation vom 18. Juli 1799 heißt es:

„Zu gehöriger Anweisung zu weiblichen Arbeiten sei fast nirgends Gelegenheit, obwohl dies durch die Ehefrauen der Küster oder auch der Schullehrer leicht zu bewirken sein würde, wenn nur zu deren Aufmunterung und Belohnung ein Fonds ausgemittelt werden könnte.“

In Berlin bildeten sich seit 1793 nach und nach sechs Erwerbsschulen. Sehr schnell wurden die Industriearbeiten aber in den Rettungs- und Militärwaisenhäusern und den Garnisonschulen aufgenommen. Die Mädchen des großen Waisenhauses zu Potsdam empfingen sogar außer den üblichen Arbeiten noch Unterricht im Spitzenklöppeln, wozu extra eine Lehrerin aus Brüssel berufen war. Eine Königliche Cirkular-Verfügung an sämtliche Regimenter und Bataillons vom 31. August 1799 darf nicht unerwähnt bleiben. Dieselbe empfiehlt die Gründung von neben den Garnisonschulen bestehenden Industrieanstalten nach dem Muster der von dem Obersten v. Tschammer beim Regiment Prinz Ferdinand eingerichteten.

Durch das königliche Beispiel angeregt, wurde das Interesse für die Industrieschulen immer stärker und allerorten traten sie früher oder später ins Leben. In dem weltberühmten Waisenhaus zu Halle übten sich die Mädchen ebenfalls in weiblichen Handarbeiten. Das General-Land-Schulreglement für die niederen Schulen der Provinz Schlesien vom 18. Mai 1801 schrieb die Einrichtung von Industrieschulen, in denen den Kindern Spinnen, Stricken und Nähen gelehrt werden sollte, für Schlesien vor. In Pommern, besonders Stralsund, erkannte man die Einrichtung dieser Schulen als notwendige Forderung. Sehr früh — 1769 — bürgerten sie sich in Westfalen ein und verbreiteten sich nach der ersten in Hönkhausen gegründeten Musteranstalt über das ganze frühere Herzogtum. Im Jahre 1808 waren schon 156 derartige Schulen im Betriebe. Auch in Schleswig unterrichtete man in den Töchterschulen die Töchter aus wohlhabenden Familien im Nähen, Sticken und Knüppeln. Und die Allgemeine Schulordnung vom 24. August 1814 bestimmt in § 44, daß in den Bürgerschulen in Städten und Flecken „die Arbeitsschule der Mädchen mit der Unterrichtsschule in bestimmten Stunden abwechseln“ soll, und in § 69, daß „mit den Landschulen, wo die Umstände es nur irgend erlauben, Arbeitsanstalten zu verbinden sind, in welchen die Mädchen in weiblichen Handarbeiten geübt werden.“ In Hannover war der Pfarrer Wagemann für das Industrieschulwesen besonders begeistert. Er rief schon im Jahre 1784 eine vorzügliche Industrieschule ins Leben, die bald zur Gründung weiterer Schulen in den umliegenden Dörfern führte. Dieselben wurden aber erst seit 1790 allgemeiner, als das Konsistorium durch ein Ausschreiben vom 14. Dezember desselben Jahres befahl, die Einrichtung der Industrieschulen zu veranlassen und dabei die Anstalt Wagemanns zum Muster zu nehmen. Im Waisenhause zu Marburg beschäftigte man die Mädchen vom Jahre 1767 an mit Spinnen und Stricken. Besonders günstige Resultate erzielte man in Nassau. Die damalige Fürstin, unterstützt vom Pfarrer Dörr, weihte am 30. Juli 1805 eine Muster-Industrieschule zu Dietz ein. Der Lehrstoff war hier besonders ausgiebig, denn außer Spinnen, Nähen und Stricken lehrte man noch Stopfen, Kratzen und Schlumpen, Duplieren, Zwirnen, Netzemachen, Flechten, Sockenmachen, Schnur- und Schnürriemenweben, Klöppeln, Verfertigung der Pfeifendeckel aus Draht u. s. w. Leider bestand diese Anstalt nur bis 1808, aber sie hinterließ doch segensreiche Spuren, denn im Jahre 1825 befanden sich in Nassau 639 Schulorte und in jedem war eine Industrielehrerin angestellt.

II. Bayern. Im Jahre 1792 trat in Nürnberg eine Industriegesellschaft zusammen, die den gemeinnützigen Zweck verfolgte, zunächst eine Industrieschule für Mädchen zu gründen. Der Unterricht umfaßte Nähen, Stricken, Spinnen, Waschen und Plätten. Im Jahre 1804 wird vom General-Schul- und Studien-Direktorium auch die Einrichtung der Industrieschulen verfügt. Alle Landgerichte der zu Bayern gehörigen Distrikte sollten ermitteln, inwiefern die Verbindungen der bisherigen Schulen mit Industrieschulen möglich sei. Die Mädchen sollten dort Beschäftigung finden mit Nähen, Besorgen der Wäsche, Spinnen, Stricken und alle gewöhnlichen Hausarbeiten, Gemüse- und Kräuterbau, Aufbewahrung und Benutzung des Obstes u. s. w. Weitere Nachrichten über etwaige Erfolge dieser Ermittelung liegen nicht

vor. Nur ein Bericht über das Schulwesen Oberbayerns aus dem Jahre 1807 sagt:

„In der weiblichen Lehr- und Industrieanstalt zu München wird Unterricht im Nähen, Stricken und Sticken erteilt. Auch von den Schulen auf den Dörfern sind manche mit Arbeitsanstalten verbunden, in welchem im Nähen und Stricken unterrichtet wird.“

Bis in die Mitte dieses Jahrhunderts zählte man in Bayern 1600 Industrieschulen mit über 2000 Lehrkräften.

III. Sachsen. Hier liegen uns fast gar keine Nachrichten über das Bestehen der Industrieschulen vor, doch ist es wohl anzunehmen, daß auch die sächsische Oberschulbehörde diese allgemein für nützlich erkannte Einrichtungen unterstützt hat. Im Jahre 1803 erhob der damalige Rektor der neuen Bürgerschule zu Leipzig, Gedike, seine Stimme für die Einführung des Arbeitsunterrichts in die Schulen und schreibt darüber in den „Grundlinien“ des Planes dieser Schule folgende wichtige Worte: „Aber die Anleitung zur Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten ist besonders wichtig, indem Ungeschicklichkeit und Trägheit die reichhaltigsten Quellen des physischen und moralischen Elends sind, welches dieses Geschlecht drückt.“

IV. Württemberg. Bereits im Jahre 1795 erhielt die Gemeinde Birkach bei Hohenheim eine Spinnanstalt, deren Nachahmung durch zwei Reskripte von 1795 und 1796 dringend empfohlen wurde. Als sich 1797 die Landesversammlung der Sache annahm, trat der Eifer für die Industrieschulen allgemein hervor. Dieselbe forderte den Pfarrer Köhler zu Birkach zu einer möglichst vollständigen Beantwortung der Fragen auf, wie und inwieweit die Einführung der Industrieschulen in Württemberg ausführbar sei, welche Hindernisse der Einrichtung mehr oder weniger allgemein im Wege stehen, u. s. w. Durch seine eingehende Antwort angeregt, führten viele Gemeinden die industrielle Beschäftigung ein. In der katholischen Schulordnung von 1808 und in der evangelischen von 1809 werden die Arbeitsschulen in diesen Bestimmungen in Verbindung mit der eigentlichen Volksschule gebracht. Das Notjahr 1817 regte den Gedanken wieder an, Industrieschulen für die Kinder der Armen zu gründen, um diesen Gelegenheit zu Verdienst zu geben. 1824 empfahl ein königlicher Kabinettsbefehl noch einmal die Einrichtung von Industrieschulen ganz besonders.

V. Baden. In diesem Lande blühte der Arbeitsunterricht schon früh. Der Markgraf von Baden-Durlach, Karl Wilhelm, gründete 1718 ein Armen- und Waisenhaus zu Pforzheim und bestimmte, daß die weiblichen Insassen auch im Kochen, Spinnen, Nähen, Sticken, Stricken u. s. w. Unterweisung erhalten sollten. Im Jahre 1781 erschien für ganz Baden eine Instruktion, welche sich mit folgenden Worten über die Arbeitsschulen ausspricht:

„Für die Einrichtung und Betreibung der Spinn- und Nähschulen, wozu Mädchen der ersten Klasse anzuhalten, sowie der Strickschulen, welches nicht nur mit den Mädchen, sondern mit allen Knaben der zwei ersten Klassen zu treiben ist, welchen letzteren zum Stricken mit drei Nadeln Gelegenheit gemacht werden soll, haben zwar die weltlichen Ortsvorgesetzten besonders besorgt zu sein; doch sollen auch die Pfarrer mit darauf sehen, damit die desfalls vorhandenen fürstlichen gnädigen Befehle und Anordnungen vollstreckt werden.“

Infolgedessen fand das Arbeitsschulwesen in Baden unter dem Namen „ökonomische Schulen“ allmählich Eingang und Verbreitung. An denselben wurde nur fünf Monate lang vom November bis März und zwar von 12 bis 2 Uhr Unterricht erteilt. Im Jahre 1803 machten sich neue Verordnungen nötig. Das sog. dreizehnte Edikt vom 13. Mai 1803 bestimmt in Bezug auf die Industrieschulen, daß in denselben die Mädchen durchaus im Spinnen, Stricken und Nähen in besonderen Stunden durch anzustellende Lehrerinnen unterrichtet werden müssen. Falls die Kinder erstere beiden weiblichen Arbeiten zu Hause von den Müttern erlernen könnten, da dürfte zwar die öffentliche Anordnung des Unterrichts unterbleiben; aber eine jährliche öffentliche Prüfung der Kinder, in welcher sie über darin erlangte Befähigung Proben ablegen, sei nicht zu unterlassen. Ferner sollte der Unterricht im Nähen, welchen die Mädchen auf dem Lande zu Hause nie hinreichend Gelegenheit fanden, zu erlernen, nach und nach an allen Orten eingeführt werden.

VI. Hessen. Zwei Orte, König und Wimpfen, hatten bereits anfangs dieses Jahrhunderts Industrieschulen. Im Jahre 1808 forderte das Staatsministerium die Kirchen- und Schulräte in Darmstadt und Gießen auf, sich zu äußern, in welchen Orten es ausführbar sei, derartige Anstalten zu eröffnen. Unter der Mitwirkung von Pfarrern, Lehrern und anderen sich dafür Interessierenden konnten hier und da einige Industrieschulen entstehen. Nirgends aber kamen sie zu so hoher Blüte wie in der Grafschaft Erbach. Hier nahm die Gräfin Charlotte sich dieser Schulen an und rief zwei Musteranstalten zu Erbach und Michelstadt ins Leben. Diese wurden auch von Töchtern

der Beamten und vermögenden Bürgern besucht. Der Unterricht erstreckte sich nicht nur auf Stricken und Nähen, sondern auch auf feinere, künstlichere Handarbeiten. Jede Schule stand unter der Leitung einer Oberlehrerin, und Frauenvereine förderten die Anstalten im reichsten Maße. Der Segen, welchen letztere schafften, geht aus folgendem Bericht hervor:

„Die Lumpen der armen Kinder verwandelten sich in reinliche, ordentliche Kleidung, ungeachtet des Druckes der Zeit. Die Pflegekinder der Arbeitsschulen wurden vorzugsweise in Dienst gesucht, teils weil sie geschickter und fleißiger arbeiteten, teils weil nützliche Beschäftigung sie vor mancherlei Untugenden bewahrt hatten, zu welche der Müßiggang so leicht verleitet."

Nach diesem Beispiele nahm der Industrieunterricht seinen weiteren gedeihlichen Fortgang.

VII. Mecklenburg Schwerin und Strelitz. In Schwerin erließ Herzog Friedrich Franz im Jahre 1792 schon einen Befehl zur Einrichtung von Arbeitsschulen auf dem platten Lande, da in mehreren Städten, z. B. Rostock, bereits solche bestanden. Damit scheint das Interesse jedoch lange dafür erloschen zu sein, denn erst mehrere Jahrzehnte später, hört man diese Schulen erst wieder erwähnen. Im stammverwandten Strelitz lagen die Verhältnisse gewiß ähnlich.

VIII. Die sächsischen Herzogtümer. Um das Jahr 1797 kaufte der Magistrat der Stadt Meiningen ein geräumiges Haus für die Töchterschule und bestellte für den Unterricht im Spinnen, Nähen und Stricken eine eigene Lehrerin, welche in der Anstalt so lange fungierte, bis es zur Errichtung einer von der Mädchenschule abgesonderten Industrie- und Arbeitsschule kam. In Hildburghausen bestand um die Mitte dieses Jahrhunderts eine Industrieschule für verwahrloste oder der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder. In Gotha versuchte man die Einführung der Industrieschulen zunächst mit Mädchen, indem man dieselben in ihrer müßigen Zeit mit Stricken, Seidezupfen und anderen weiblichen Handarbeiten beschäftigte. Seit dem Jahre 1787 suchte man diese Einrichtung allgemeiner einzuführen, die aber wenig bekannt gewesen zu sein scheint, denn in einem Gothaer Schulbericht ist zu lesen: „Industrieschulen wurden im Herzogtum Gotha sehr spät, nämlich erst seit dem Jahre 1834 zu Wölfis, Friedrichroda, Ohrdruf und Ruhla eingerichtet." In Dessau entstand im Jahre 1803 die erste Erwerbsschule, in welcher namentlich Flachs gesponnen wurde, und im Jahre 1805 eine solche für Baumwollenspinnerei. Beide Schulen vereinigte man im Jahre 1823. In einigen Landstädten und Dörfern Anhalts waren 1858 ungefähr zehn Arbeitsschulen im Betriebe, in denen die Mädchen Unterweisung im Nähen, Stricken u. s. w. erhielten. Im Lippeschen nahm sich die Fürstin Pauline der Arbeitsschulen zum Besten der armen Bevölkerung an. So gründete sie im Jahre 1801 eine Pflegeanstalt in Verbindung mit einer Erwerbs- oder Industrieschule. Dieses Beispiel fand bald Nachahmung, denn im Jahre 1809 gab es 26 Industrieanstalten in Lippe. Die Lehrerinnen wurden gewöhnlich in Detmold an der dortigen Erwerbsschule ausgebildet. In Braunschweig fand der Industrieunterricht vom Jahre 1792 an in den Armenschulen der Hauptstadt Eingang.

IX. Die freien Städte. Hamburg hat die Arbeitsschulen früh aufgenommen. Eine Stiftungsurkunde des Waisenhauses vom 24. September 1604 enthält die Stelle: „Überdem sollen die Mädchen im Nähen und Spinnen geübt sein." In der vom Prediger Paßmann 1683 gegründeten Schule unterrichtete man die Mädchen zugleich in weiblichen Arbeiten. Sogar auf dem Lande führte man den Unterricht schon 1798 ein, z. B. in Hamm. In einer im Jahre 1802 neu gegründeten Töchterschule an der Gertruder Kapelle sollte sich auch der Unterricht auf Nähen und Stricken und zwar bei geringerer Anzahl von Schülerinnen in jeder Klasse erstrecken. In Lübeck gründete die Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit 1797 eine Industrieschule für dürftige Mädchen. Auch an der Ernestinenschule, einer höheren Töchterschule, sorgte man für das Interesse der wohlhabenden Stände durch den Unterricht in weiblichen Arbeiten. Ebenso wurden dieselben an der im Oktober 1817 begründeten Mittelschule für Töchter der mittleren Stände und an der im Dezember 1819 errichteten Elementarschule für Töchter der unteren Stände im Petrikirchspiel eingeführt. In letzterer lehrte man Stricken, Nähen, Stopfen, Flicken, Marken und Spinnen, während an den beiden höheren Schulen noch Weißsticken u. s. w. hinzu kam. Eigentliche Luxusarbeiten sollten dem Privatunterricht überlassen sein; indessen lehrte man dieselben doch in der Schule. Über Bremen finden sich keine Nachrichten, betreffs der Arbeitsschulen.

c) **Einführung des Handarbeitsunterrichts in die Schulen.** Jemehr der Segen

des Arbeitsunterrichts erkannt wurde, desto deutlicher trat bei den maßgebenden Behörden das Bestreben hervor, diesen Unterricht eng mit den Schulen zu verbinden, ihn dadurch immer mehr für die Erziehung der weiblichen Jugend zu verwerten. Erst wenn er den andern Fächern nebengeordnet war, erhoffte man den Arbeitsunterricht fruchtbar auszugestalten und allen Schülerinnen zugänglich zu machen. Die Arbeitsschulen waren bisher trotz mancher Verordnung noch auf einzelne Städte und Gegenden beschränkt geblieben. Mit Einführung des weiblichen Handarbeitsunterrichts aber in alle Schulen, wurde derselbe über das ganze Land verbreitet. Obgleich die Einführung anfänglich auf manchen Widerspruch stieß, so kam es mit der Zeit doch dahin, daß man den weiblichen Handarbeitsunterricht als obligatorisches Unterrichtsfach in die Mädchenschulen aufnahm. Am schnellsten erreichte dies Ziel Preußen, dem sich dann wiederum die anderen Länder anschlossen.

I. Preußen. In dem auf Grund der Allerhöchsten Kabinetts-Ordre vom 3. November 1817 ausgearbeiteten Gesetz-Entwurf enthält § 10 die Bestimmung, daß in allen Mädchenschulen ohne Ausnahme in weiblichen Handarbeiten Unterricht erteilt werden müsse. Da dieser Entwurf jedoch nicht angenommen wurde, blieb auch die Sache des weiblichen Handarbeitsunterrichts vorläufig bis auf eine Verfügung der Regierung zu Frankfurt a. O. vom 4. März 1828, in welcher die Superintendenten und Schulinspektoren dieses Regierungsbezirks aufgefordert werden, dahin zu wirken, daß der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten mit dem übrigen Elementarunterricht in Verbindung gesetzt werde, noch unerledigt. Erst durch ein Cirkular-Reskript der Königlichen Regierung zu Köln vom 9. Januar 1830, in welchem die hohe Bedeutung dieses Unterrichts ausführlich dargelegt und nachdrücklich hervorgehoben wurde, daß derselbe nicht allein dem Gebiete des Hauses und der Familie angehöre, sondern ganz besonders der Schule, trat der Handarbeitsunterricht wieder mehr in den Vordergrund. Das Reskript widerlegte besonders die wichtigsten gegen die Einführung desselben vorgebrachten Gründe und beweist, „daß es an Zeit für einen wirklichen Real- und Industrieunterricht in den Volksschulen nicht fehlen könne, wenn nur erstens von seiten der Ortsbehörden für einen regelmäßigen und ausdauernden Schulbesuch und zweitens von seiten der Lehrer für planmäßige Verteilung und Begrenzung des Unterrichtsstoffes gesorgt werde." Um die notwendigen Mittel dafür aufzubringen wird der Rat erteilt „den Bedarf durch eine angemessene Erhöhung des Schulgeldes aufzubringen und den Eltern die Pflicht aufzuerlegen, für Anschaffung des erforderlichen Materials zu sorgen."

„Bei gesonderten Töchterschulen sollen es die Lehrerinnen, auf deren Befähigung für diesen Zweck mit aller Strenge zu halten ist, selbst sein, welche den Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilen sollen, bei gemischten Schülern zunächst die Frau des Lehrers, und nur wo diese nicht dazu geeignet ist, bedarf es anderweitiger Hilfe, wozu es an den meisten Orten auch nicht fehlen wird."

Als Haupthindernis der Einführung erkennt das Reskript mit Recht: „das Vorurteil mancher Gemeinde, welche das Bessere zurückweist, weil es neu ist, und das Alte dagegen festzuhalten sucht; Vorurteile verdienen aber bei der Einführung des Guten, wenn auch schonende Behandlung, doch keine die Ausführung hemmende Beachtung." Zum Schluß wird an die Lehrer, „die sich allerdings am ersten dazu berufen fühlen müssen", die ernste und eindringliche Mahnung gestellt, die in der vorliegenden Arbeit gegebenen Ratschläge zu benutzen. Diese Verfügung ist für die Entwickelung des Handarbeitsunterrichts in Preußen von nachdrücklichem Einflusse geworden, denn in dem unter dem 30. August 1830 ergangenen Cirkular-Reskript des Ministers von Altenstein wird auf die Einführung des Handarbeitsunterrichts nach dem Muster der Kölner Regierung als einem Mittel verwiesen, durch welches der zunehmenden Armut in den niederen Volksklassen begegnet werden könne. Allen Regierungen wird zugleich empfohlen, die Einführung des Handarbeitsunterrichts nach dem von der Kölner Regierung gegebenem Vorbilde baldigst auszuführen. Dieser Mahnung folgten in den folgenden Jahrzehnten verschiedene Regierungen, zuerst wieder die Regierung zu Frankfurt a. O. durch einen Erlaß vom 14. November 1831 und die Regierung zu Potsdam durch einen solchen vom 1. März 1834. Letzterer wendet sich besonders streng gegen die Bevorzugung der Luxusarbeiten in den Schulen mit folgenden Worten: „Viele junge Personen können schon früh durch solche Verbildung auf gefährliche Irrwege und selbst auf die Bahn des Lasters geführt werden." Später folgen die Regierungen zu Arnsberg, Königsberg u. s. w. Fast in allen Re-

gierungsbezirken, wo man den Handarbeitsunterricht für obligatorisch erklärte, zeigte sich vereinzeltes Widerstreben, welches sogar bis zu Beschwerden führte. Dieselben wurden jedoch fast ohne Ausnahme vom Ministerium als unbegründet zurückgewiesen. Im Jahre 1861 gelangte sogar eine Petition an den Landtag des Inhalts, daß die von der Königlichen Regierung zu Königsberg getroffene angeordnete Einführung des obligatorischen Handarbeitsunterrichts als gesetzlich und resp. verfassungsmäßig nicht gerechtfertigt angesehen werden möge, und daß im Anschluß hieran die Königliche Staatsregierung zu ersuchen sei, den gerügten Übelstand sofort zu beseitigen, sowie die in der Petition hervorgehobenen Momente bei dem Entwurf eines neuen Gesetzes für die Elementarschulen zu berücksichtigen. Über diese Petition ging zwar das Abgeordnetenhaus zur Tagesordnung über, aber es wurde in den Motiven — Sitzungs-Periode 1860—1861 — anerkannt, daß es verschiedene Umstände geben könne, unter denen die zwangsweise Einführung des Handarbeitsunterrichts nicht angezeigt erscheine. Zu diesen Umständen sei namentlich der ausreichende Unterricht in Handarbeiten seitens der Kinder im elterlichen Hause zu rechnen.

Trotz des regen Eifers, der in den dreißiger Jahren auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts herrschte, erwähnt die 1854 für den ganzen Umfang der Monarchie erlassene Volksschulordnung, das dritte der sog. Regulative, dieses Fach nicht. Später, im Jahre 1867 erwähnt die Regierung zu Oppeln in § 8 der „Grundzüge für Unterrichtspläne dreiklassiger Schulen“ kurz den Industrieunterricht für Mädchen. Es heißt dort:

„Der Zweck des Industrieunterrichts für Mädchen ist ein vorwiegend praktischer, aber von noch größerer Bedeutung (als der vorgenannte: Obstbaum-Kultur), da dem Mädchen in seinem späteren Leben die Kenntnis und Gewandtheit in den weiblichen Handarbeiten unbedingt notwendig ist, welche Stellung sie auch einnehmen möge, und da dieser Unterricht vorzüglich geeignet ist, den namentlich bei dem weiblichen Geschlecht äußerst bedeutungsvollen Sinn für Fleiß, Reinlichkeit, Ordnung und Sparsamkeit zu wecken und zu pflegen. Der Besuch dieses Unterrichts ist für die Mädchen der Mittel- und Oberklasse Pflicht. Ziel desselben ist, daß die Schülerinnen vom ersten Gebrauch der Näh- und Stricknadel an, allmählich alle gewöhnlichen, der Hausfrau obliegenden Handarbeiten, also das Nähen, Stricken, Stopfen, Ausbessern alter Wäsche und Kleider, und die Anfertigung neuer Hemden in einfacher Arbeit gründlich erlernen.“

Erst die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. Oktober 1872 reihten den Handarbeitsunterricht als obligatorisches Lehrfach den anderen Fächern der Volksschule ein und verschafften demselben dadurch die Stellung, die ihm naturgemäß in der weiblichen Erziehung gebührt. Der einklassigen Schule werden nach den Allgemeinen Bestimmungen in der Unterstufe eine, in der Mittel- und Oberstufe aber je zwei Stunden Handarbeit zugewiesen; der mehrklassigen Volksschule in allen drei Stufen aber je zwei Stunden. § 38 derselben bestimmt: „Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten wird, wenn thunlich schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt.“ An einzelnen Schulen, wo bereits vier oder noch mehr Handarbeitsstunden angesetzt waren, wurden diese durch ministerielle Anordnung keineswegs beschränkt. Auf diese generelle Vorschrift schlossen sich am 9. November 1872 und am 27. Mai 1873 die Ausführungs-Bestimmungen an, welche beide das vom Herrn Minister Dr. Falk gesteckte Ziel genau feststellen, jedoch keine ins Einzelne gehende allgemeine Bestimmungen enthielten, da solche bei der großen Verschiedenheit der Verhältnisse in den einzelnen Regierungs- oder Konsistorialbezirken der Monarchie hätten bedenklich erscheinen können. Zur Orientierung über die verschiedenen Fragen des Handarbeitsunterrichts sollte die beigefügte Verfügung der Königlichen Regierung zu Schleswig vom 21. Oktober 1872 dienen. Aus der vortrefflichen Instruktion derselben ist erwähnenswert, daß nur die notwendigen Thätigkeiten der weiblichen Handarbeiten als Stricken, Nähen, Ausbessern und Zuschneiden von Wäsche gelehrt, alle anderen Arbeiten, wie Häkeln und Sticken, aber ausdrücklich ausgeschlossen werden sollten. Außerdem verlangte man in derselben, den Unterricht klassenweis erteilen zu lassen, um alle Mädchen einer Abteilung möglichst gleichmäßig weiter zu führen. Auch werden noch andere methodische Winke und Hilfsmittel erwähnt. Ebenso haben andere Regierungen bis in die neuere Zeit mit mehr oder weniger Änderungen und Verbesserungen im gleichen Sinne der Schleswiger Regierung ihre Instruktionen über den Handarbeitsunterricht erlassen, dadurch für ganz Preußen eine feste Grundlage schaffend, auf der mit Freuden weiter gearbeitet wurde und auf welcher manche schöne Frucht gereift ist.

II. Die Reichslande Elsaß-Lothringen. Durch die Verordnung des Oberpräsidiums vom 4. Januar 1874, und durch die darauf be-

züglichen Ausführungs- und Abänderungsverfügungen vom 22. Juni 1874 und 31. Juli 1875 wurde auch hier der weibliche Handarbeitsunterricht schulgemäß geordnet. Derselbe war bereits vor 1871 im Elsaß schon sehr gepflegt worden. Durch die letzte vorher genannte Verfügung räumte man diesem Unterrichtszweige sechs Stunden für die Oberstufe, vier für die Mittelstufe und zwei für die Unterstufe ein.

III. Bayern. Hier ist weiter nichts bekannt, als daß der Lehrplan der Kreis-Lehrerinnenbildungsanstalt für Oberbayern Kunde davon bringt, daß auch der Nadelunterricht in dieser Anstalt fleißig gepflegt wird. Der Abschnitt XII desselben stellt folgendes Ziel auf:

„Rationelle Grundlegung und Erweckung des Verständnisses für die technische Ausführung der weiblichen Handarbeiten durch streng stufenmäßiges Erlernen der an Nutzgegenständen vorkommenden Elemente, sodann Ausbildung der technischen Fertigkeit bis zu einem Grade, welcher die Schülerinnen befähigt, alle im häuslichen Leben vorkommenden Arbeiten selbständig auszuführen, im Seminar noch Einführung in die Methode dieses Unterrichtsfaches."

IV. Sachsen. Der Handarbeitsunterricht hat sich bei der sächsischen Oberschulbehörde ebenfalls stets des fortdauernden Interesses zu erfreuen gehabt, obgleich keine früheren Erlasse für Schulen bekannt sind. Die Erhebung des Handarbeitsunterrichts zum obligatorischen Lehrgegenstand bestimmt das Volksschulgesetz vom 26. August 1873 und der Lehrplan für den Unterricht in den einfachen Volksschulen vom 5. November 1878 setzt fest, daß der Arbeitsunterricht in der Regel mit dem fünften Schuljahre beginnen solle.

V. Württemberg. In diesem Lande entwickelte sich der Handarbeitsunterricht sehr fruchtbringend. Schon 1834 frug die Armenkommission bei dem Ministerium an, ob es erlaubt sei, den Arbeitsunterricht zwangsweise in die Schulen einzuführen. Im Jahre 1836 richtete die Kammer der Abgeordneten an die Regierung die Bitte, es möge dem Industrieunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Erst im Jahre 1853 wurde die sehr bedeutungsvolle Frage angeregt, ob es nicht geraten sei, den Industrieunterricht eng mit den Volksschulen zu verbinden und ganz nach denselben Gesetzen zu behandeln. Die erbetenen Gutachten hatten wohl in der Mehrheit in dem Sinne zugestimmt, daß diese beiderseitige Verbindung nur zu wünschen sei, daß aber die zwangsweise Einführung der guten Sache mehr schaden, als nützen könnte. Elf Jahre später ging infolge der Ministerialverfügung vom 16. Januar und 20. Februar 1864 die Aufsicht über die Arbeitsschulen an die Schulbehörden über. Ein weiterer Schritt war der Konsistorialerlaß vom 6. Oktober 1877, welcher den Ortsvorständen gestattet, den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten einzuführen, wodurch die Eltern nicht mehr allein über die Teilnahme ihrer Kinder an diesem Unterrichte zu bestimmen hatten. Derselbe wird auch jetzt noch außerhalb der gesetzlichen Schulzeit erteilt.

VI. Baden. Als im Jahre 1834 das badische Schulwesen zum Teil eine Umgestaltung erfuhr, verhieß die Verordnung des Landesherrn vom 13. Mai desselben Jahres, die Verbindung der weiblichen Industriearbeit mit den Volksschulen durch eine besondere Verfügung zu regeln. Diese erschien demnach — und zwar sehr umfangreich — am 1. August 1836. In § 1 heißt es: „Jede Gemeinde, welche eine eigene Volksschule hat, ist schuldig, wenigstens den Winter über auch eine Industrieschule zu halten, in welcher die Mädchen in den zu ihrem künftigen Fortkommen nötigen weiblichen Arbeiten (namentlich Stricken und Nähen) unterrichtet werden." Ebenso fordert der Schulgesetzentwurf von 1864 selbst für die einfachen Volksschulen die allmähliche Einführung des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten. Das Volksschulgesetz vom 8. März 1868 erkennt durch eine Reihe von Bestimmungen die Arbeitsschule als zum Bestandteile der Volksschule gehörig, welche daher auch den allgemein geltenden Vorschriften der Volksschule unterliegen muß. Nach § 28 dieses Gesetzes waren nur die Mädchen der drei bis vier letzten Schuljahre zum Handarbeitsunterricht verpflichtet, von welchem zu dem bei nachgewiesener anderweitiger Fürsorge für die Ausbildung der Kinder entbunden werden konnte oder der Unterricht im Sommer ausfiel. Diese Bestimmungen bestanden jedoch nur für die niederen Schulen, denn der Lehrplan für Mittelschulen setzt in § 1 für jede Klasse dieser Schulen wöchentlich vier Stunden fest. Eine Verfügung des Oberschulrats vom 18. Oktober 1882 regelt dann die Sache des gesamten Arbeitsunterrichts bis ins Einzelne.

VII. Hessen. Das Schulgesetz vom 16. Juni 1874 nimmt die weiblichen Handarbeiten als obligaten Lehrgegenstand der Volksschule auf. Der Lehrplan für dieselben schreibt für das

zweite Schuljahr eine, vom dritten ab wöchentlich zwei Stunden Arbeitsunterricht vor.

VIII. Mecklenburg-Schwerin. Hier erschien am 3. Juni 1833 eine Cirkularverordnung der Landesregierung, deren Abschnitt 4 lautet: Außer dem Unterricht im Christentume, im Lesen, Schreiben und Rechnen soll ganz besonders für die weibliche Jugend der Unterricht in den notwendigsten Handarbeiten mehr Eingang finden.

Und am 23. Mai 1837 verfügt ein Regulativ über Errichtung bezw. Reorganisation der Industrieschulen: „Jede Schulgemeinde sei berechtigt, eine gemeinschaftliche Industrieschule am Schulorte unter Autorität der Beamten und des Predigers einzurichten. Eine Verpflichtung zur Einrichtung dieser Schule trete aber nur dann ein, wenn sich ein angemessenes Lokal und eine brauchbare Lehrerin in der Gemeinde finde.“ Dieses Regulativ wurde 1869 dahin abgeändert, daß es statt „ist berechtigt einzurichten“ nun heißt „soll einrichten,“ welches noch zur Zeit in Kraft ist.

IX. Sachsen-Weimar. Dieses Land hat die Nadelarbeiten durch sein Volksschulgesetz vom 24. Juni 1874 in die öffentliche Volksschule aufgenommen. Die darauf bezügliche Verordnung vom 20. März 1875 rechnet den Arbeitsunterricht zu den Lehrgegenständen „nach Bedürfnis und Füglichkeit“ und bestimmt im § 4, 2: „Der Unterricht erstreckt sich nur auf die Mädchen vom vollendeten neunten Lebensjahre an. Die Zahl der wöchentlichen Stunden soll nicht weniger als drei betragen.“

X. Oldenburg. Schon §§ 7 und 10 der Grundlinien für die Lehrpläne der evangelischen Volksschulen vom 20. Juni 1859 und vom 21. Mai 1862 erinnern an das Gesetz vom 15. Januar 1873, in welchem Artikel 41 verordnet, daß in jeder Volksschule den Mädchen vom achten Jahre an Unterricht in gewöhnlichen Handarbeiten: Stricken, Weißnähen, Spinnen den Umständen nach, den kleineren wöchentlich sechs, den größeren wöchentlich neun Stunden zu geben sei. Man räumt dem Handarbeitsunterricht also gesetzlich einen breiten Raum ein.

XI. Sachsen-Meiningen. Das Volksschulgesetz vom 22. März 1875 bestimmt die weiblichen Handarbeiten als obligatorischen Unterrichtsgegenstand und § 15 des Ministerialerlasses vom 1. Mai 1877 lautet:

„Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten beginnt auf der Mittelstufe und wird wenigstens in zwei wöchentlichen Stunden erteilt. Er soll die Mädchen in den Stand setzen, die im Hause vorkommenden weiblichen Arbeiten im Stricken, Stopfen, Zuschneiden, Nähen selbst zu besorgen. Zugleich soll er sie frühzeitig an nützliche Thätigkeit gewöhnen und in ihnen den Sinn für Ordnung, Sparsamkeit und Wohlanständigkeit in der Kleidung fördern.“

XII. Koburg-Gotha. Koburg hat dem Handarbeitsunterricht noch keinen zeitgemäßen Platz angewiesen, denn Artikel 2 seines Volksschulgesetzes vom 27. Oktober 1874 lautet: „Wo die erforderlichen Einrichtungen getroffen werden können, soll den Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilt werden.“ In Gotha jedoch ist der Handarbeitsunterricht obligatorischer Lehrgegenstand seit dem Volksschulgesetz vom 26. Juni 1872.

XIII. Anhalt. Im Anhalter Lande zeigen sich schon früh Spuren von der Verbindung des Handarbeitsunterrichts mit der Schule. Als Anfang dieses Jahrhunderts Cöthen das Schulwesen umgestaltete, führte es auch den Unterricht in den Nadelarbeiten in seine Mädchenschule ein. Der Lektionsplan der Armenschule vom 22. Oktober 1813 zeigt, daß in der zweiklassigen Mädchenschule jede Klasse wöchentlich sechs Stunden Arbeitsunterricht erhielt. Auch in den gehobenen Mädchenschulen legte man Wert darauf. „Plan und Ordnung der vereinigten fünfklassigen Töchterschule“ vom 1. Juli 1815 setzt für Klasse V sechs Stunden zu den ersten Übungen im Stricken fest, IV acht Stunden Stricken, III zwei Stunden Stricken und sechs Stunden Nähen, II vier Stunden Nähen und vier Stunden Sticken, I acht Stunden Stricken, Nähen und feinere weibliche Handarbeiten. Ganz besonders bemerkenswert ist aber das Schulgesetz vom 20. April 1850 des vereinigten Herzogtums Anhalt-Dessau-Cöthen. Dasselbe sagt in § 24 über die niederen städtischen Mädchenschulen: „In den Mädchenschulen wird Unterricht im Stricken, Nähen und Zeichnen der Leib- und Bettwäsche erteilt“; und über die oberen in § 31: „In der Mädchenschule erstreckt sich der Unterricht in den weiblichen Arbeiten auch auf das feine Weißnähen.“ Man glaubte hiermit in jeder Beziehung gut für den Handarbeitsunterricht gesorgt zu haben, denn die Bestimmungen vom 25. April 1874 erwähnen den Handarbeitsunterricht gar nicht. Erst Verfügungen vom 1. Mai 1879 für die ein- und dreiklassigen Volksschulen sprechen wieder von demselben. Er ist an allen Orten obligatorisches Lehrfach und wird auch in fast allen Dörfern Anhalts als Schulfach erteilt.

XIV. Reuß j. L. § 24 des Volksschulgesetzes vom 4. November 1870 führt die weiblichen Handarbeiten als Lehrfach dieser Schulen an.

XV. Lippe. Das Volksschulgesetz vom 18. Oktober 1873 brachte für den Handarbeitsunterricht endlich neuen Ansporn. § 30 desselben sagt:

„Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten wird in den sog. Industrieschulen, wenn thunlich schon von der Mittelstufe an, in wöchentlich zwei Stunden erteilt, und ist darauf zu sehen, daß die Schülerinnen besonders im Stricken und Stopfen, im Nähen und Flicken geübt und nur dann zu feineren Arbeiten angeleitet werden, wenn sie in jenen eine genügende Fertigkeit erlangt haben. Bei jeder Schule ist eine Industrielehrerin anzustellen."

Weniger bestimmt drückt sich das Gesetz über das Volksschulwesen vom 4. März 1875 des Schwesterlandes Schaumburg aus, welches die weiblichen Arbeiten noch zu den Lehrfächern „nach Bedürfnis und Fähigkeit" rechnet.

XVI. Die freien Städte. In Hamburg gab es im Jahre 1831 eine große Anzahl von Privatindustrieschulen, denn der Arbeitsunterricht wurde hier, wie überhaupt das ganze Schulwesen, als Privatsache angesehen. Eine Verordnung des Rates vom 18. April desselben Jahres verlangt auch Rechenschaftsberichte von den Leiterinnen derjenigen Institute, die sich ausschließlich auf Handarbeit beschränken.

Als das Volksschulwesen Lübecks im Jahre 1876 eine bestimmtere Form annahm, erschienen für die verschiedenen Mädchenschulen in den betreffenden Lehrplänen genaue Bestimmungen. Nach denselben beginnt der Handarbeitsunterricht in der einklassigen Schule mit dem dritten, in der drei- und achtklassigen mit dem ersten Schuljahre bei wöchentlich vier Stunden bis zum Schulschluß. Auch über den Zweck des Unterrichts werden vortreffliche Ansichten ausgesprochen. Unter anderen heißt es: „Dem Zwecke des in Rede stehenden Unterrichts gemäß sei auf dessen praktische Verwertung Rücksicht zu nehmen. Infolgedessen wird von der Lehrerin darauf hinzuwirken sein, daß die Kinder das Ausbessern und Fertigen von Kleidungsstücken für sich selbst oder ihre Angehörigen nach Anleitung der Lehrerin verrichten und sich daran gewöhnen, die betreffenden Gegenstände in den Handarbeitsunterricht mitzubringen."

Bremen behandelt den Handarbeitsunterricht zuerst in den Normalbestimmungen vom 21. Dezember 1876, bei Einführung dieses Unterrichts in die Landschulen. Nach der späteren Verfügung des Scholarchates vom 23. April 1885 wird bestimmt, daß der Handarbeitsunterricht spätestens mit dem zweiten Schuljahre beginnen und in wöchentlich zwei bis vier Stunden erteilt werden soll. § 4 enthält bereits Hinweise auf den methodischen Klassenunterricht und verlangt deshalb, daß auch die nicht geprüften Lehrerinnen sich mit einer geeigneten Unterrichtsmethode thunlichst bekannt machen.

4. Die Umgestaltung des Handarbeitsunterrichtes. Mit Aufnahme des Handarbeitsunterrichtes in die Schulen bezweckte man, die Arbeitsschule zu einer Erziehungsschule umzugestalten, denn man hatte mit Recht den sittlichen und erziehlichen Wert der ersteren erkannt. Dies ging aber nur sehr allmählich von statten. Die Unterrichtsweise der Arbeitsschulen, also der Einzelunterricht, übertrug sich naturgemäß zuerst auch auf den Handarbeitsunterricht in den Schulen. Man wußte damals in diesem Fache noch wenig von stufenmäßigem Fortschreiten, oder vom richtigen, schulgemäßen Übergang vom Leichten zum Schweren, fast nichts von den Hilfsmitteln im Handarbeitsunterrichte, die den Schülerinnen die Auffassung der vorgeführten Thätigkeit erleichtern sollten und von der gleichmäßigen Beschäftigung und Förderung aller Schülerinnen einer Klasse. Ebenso wenig konnte man damals schon einen systematisch geordneten Lehrgang aufstellen, denn die Eltern hatten zu sehr sich daran gewöhnt, bei den weiblichen Arbeiten ihrer Töchter mitzusprechen und diesen selbst zu bestimmen, was und wie sie arbeiten sollten. Die Schülerinnen selbst aber entzogen sich gern der nützlichen Arbeiten und übten sich lieber in feineren Arbeiten, wie Häkeln, Kanevasstickereien u. s. w., die man namentlich in städtischen Privatschulen bevorzugte. Weißnähen wurde während der Schulzeit nur selten regelrecht geübt, diese Thätigkeit vielmehr in die Jahre nach der Konfirmation verlegt. Infolgedessen fanden viele Mädchen hierzu keine Gelegenheit oder oft nur unter mancherlei Schwierigkeiten. Das Ausbessern von Wäsche- und Kleidungsstücken, Flicken und Stopfen, lehrte fast niemand in den Schulen, das sollte wie sonst auf das Haus beschränkt bleiben und durch das Leben gelehrt werden. Natürlich waren die städtischen Schulen im Vorteil gegen die ländlichen, hauptsächlich weil sich dort eher eine geeignete, tüchtige Persönlichkeit zur Lehrerin fand. Von

Erziehung zur Selbständigkeit im Arbeiten konnte wenig die Rede sein, denn oft brachten die Schülerinnen Arbeit mit zur Schule, die im Hause bereits von den Müttern eingerichtet war, und die durchaus nicht ihrem Können entsprach, so daß die Lehrerinnen selbst mit Hand ans Werk legen mußten, um etwas Leidliches zu stande zu bringen. Natürlich förderte dies mehr das Scheinwesen, als den Willen. Man hatte immer noch nicht erfaßt, daß der Handarbeitsunterricht es wirklich vermöge, die volle, unausgesetzte Aufmerksamkeit einer Klasse von Schülerinnen zu erregen und das Interesse derselben zu erhalten. Ein bedeutungsvolles Zeichen hierfür war das Vorlesen und Erzählen während der Handarbeitsstunde. In höheren Mädchenschulen trieb man sogar während derselben französische und englische Konversation.

Sollte der Handarbeitsunterricht seine segensreiche Keime wirklich entfalten, so durfte er nichts Halbes bleiben, sondern mußte sich zum vollen Ganzen ausgestalten, innerlich und äußerlich. Beides ist unzertrennlich, das Eine bedingt das Andere. Diese Gedanken über die notwendige Umgestaltung und Entwickelung des Handarbeitsunterrichtes drängten sich mit voller Macht in Schulkreisen hervor und verbreiteten sich nach allen Richtungen hin, wo man Interesse für dieses Unterrichtsfach zeigte. Vor allen beschäftigten sich hiermit Schulmänner, aber auch Lehrerinnen, die an vielen Schulen zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes verpflichtet waren und durch eigene Übung den Wert desselben zu schätzen verstanden. Diesem ernsten Streben gelang es endlich, das Ziel vorzuschreiben und die Mittel anzudeuten, wodurch dasselbe zu erreichen sei.

5. a) **Die Reformatoren des Handarbeitsunterrichtes.** 1. Rosalie Schallenfeld. Dieser Name hat für alle auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichtes Wirkenden einen ehrenvollen Klang, denn diese Dame hat mächtig umgestaltend in dieses fruchtbare, aber bis dahin brachliegende Feld eingegriffen. R. Schallenfeld war Lehrerin und nahm als solche im Jahre 1846 an der Gründung einer höheren Mädchenschule durch Mitleiterin der Anstalt regen Anteil. Ihr klarer Blick erkannte bald die Mängel des damals noch sehr vernachlässigten, wenig beachteten Handarbeitsunterrichtes, aber auch die dankbare, geist- und charakterbildende Seite desselben. Es erwachte deshalb der Entschluß in ihr, die Hebung des Handarbeitsunterrichtes zu ihrer Lebensaufgabe zu machen und dieses Feld zum Wohle der weiblichen Jugend zu bebauen. Die etwaigen ihr entgegenstehenden Hindernisse schreckten sie nicht, denn sie sah Mittel und Wege, wo und wie zu reformieren sei, klar vor ihrem geistigen Auge. Zunächst machte sie Versuche an ihrer Schule mit dem Nähen. Nach einem halben Jahre traten die Erfolge des gemeinsamen Klassenunterrichtes so deutlich zu Tage, daß sie Dank dem Entgegenkommen der Eltern nach und nach die anderen Klassen heranziehen und den Handarbeitsunterricht an ihrer Schule gänzlich umgestalten konnte. Im Bewußtsein ihres Erfolges wagte sich Rosalie Schallenfeld auch mit Schriften, in denen sie ihre Ansichten darlegte, in die Öffentlichkeit. Im Jahre 1857 erschien ihr erster Aufsatz „Über die Unzweckmäßigkeit des jetzigen Handarbeitsunterrichtes in Töchterschulen“ (Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1857, S. 320), in welchem sie zwei Fragen aufwirft und beantwortet. Die erste Frage: „Was soll der Handarbeitsunterricht leisten?“ beantwortet sie dahin:

„Der Handarbeitsunterricht in Schulen soll die Grundlage zu allen weiblichen Handarbeiten legen, dieselbe so weit ausbilden, daß sie den Anforderungen einer auf das Notwendige beschränkten Häuslichkeit genügt und die weitere Selbstausbildung ermöglicht. Er muß also der Hand Fertigkeit und Sicherheit besonders im Stricken, Nähen und Stopfen aneignen, das Auge üben, mit Schnelligkeit und Genauigkeit verschiedene Formen und Farben zu erfassen, zu unterscheiden und zu ordnen, die Regeln, nach welchen die verschiedenen Arten von Arbeiten angefertigt werden, zum Bewußtsein bringen und durch Einübung zum unverlierbaren Eigentum machen, die Anwendung verschiedener Stoffe und die Verteilung derselben zu den verschiedenen daraus anzufertigenden Gegenständen lehren. Er muß den Verstand schärfen, um Einteilungen selbst auffinden und berechnen zu können, die Erfindungsgabe wecken, um einen und denselben Stoff zu verschiedenen Dingen zu verarbeiten und dasselbe Ding aus verschiedenen Stoffen zu machen, und den Schönheitssinn ausbilden, um alles auf eine dem Auge wohlthätige Weise zu ordnen.“

Auf die zweite Frage sagt die Verfasserin:

„Der Handarbeitsunterricht in Schulen leistet Ungenügendes, weil man seine Wichtigkeit vor Jahren verkannt hat und noch verkennt, weil er nicht methodisch geordnet und nicht wie die anderen Lehrfächer von den Behörden überwacht ist, und hauptsächlich, weil er meistens in den Händen ganz unbefähigter Personen liegt.“

Am Schlusse ihres Artikels heißt es: „So gewährt uns die Betrachtung des Handarbeitsunterrichtes in den Schulen nach allen Seiten hin keinen erfreulichen Anblick, und Hilfe und Hebung ist auf diesem Gebiete nicht allein wünschenswert, sondern auch notwendig.“ Diese

Denkschrift überreichte Rosalie Schallenfeld der städtischen Schuldeputation zu Berlin. Auf die Anfrage derselben, ob sie auch Abhülfe für die gerügten Mängel wisse, machte sie folgende Vorschläge zur Hebung des Handarbeitsunterrichtes: Erhebung des mechanischen Nacharbeitens zum geistig durchdachten Arbeiten, Erhebung des Einzelunterrichtes zum Klassenunterricht, methodische Anordnung des gesamten Handarbeitsunterrichts und die damit verbundene Befreiung des Unterrichtes von der Einmischung und Anordnung der Eltern, Erhebung des Handarbeitsunterrichtes zum obligatorischen Lehrgegenstand in allen Töchterschulen, Überwachung dieses Unterrichtes durch die Schulbehörden, Bildung von Handarbeitslehrerinnen und Prüfung derselben. Ihre Vorschläge fanden Zustimmung und Unterstützung der Schulbehörden, soweit diese in ihrem Bereiche lag. Um besonders die drei ersten ihrer Vorschläge einer baldigen Lösung entgegen zu führen und der sich selbst gesetzten Aufgabe zu genügen, schrieb sie 1861 ihre bahnbrechende, weit und breit bekannt gewordene Schrift „Der Handarbeitsunterricht in Schulen." In der Einleitung derselben verurteilt sie zunächst den bisherigen Handarbeitsunterricht und legt darin gleichsam das Programm für ihre Arbeit nieder. Dann folgen mehrere Abhandlungen: I. Über die Würdigkeit des Handarbeitsunterrichtes: ein stehender Unterrichtsgegenstand in Mädchenschulen (eine Schuldisziplin) zu werden. Ihre Begründung hierfür liegt in folgenden Hauptgedanken:

„Ein Gegenstand hat das Recht, als ordnungsmäßige Schuldisziplin aufgenommen zu werden, wenn er Kenntnisse und Fertigkeiten veranlaßt, die von dem Menschen, als männlichem oder weiblichem Individuum, als Mitglied der menschlichen Gesellschaft überhaupt, zu fordern sind, besonders dann, wenn ersterer die allgemeine menschliche Bildung fördert." Und weiter: „Ist ein Gegenstand, der alle diese Kenntnisse verlangt, nicht bildend, und fördert er nicht durch seine Lehre mehr, als nur äußerliche, lediglich technische Bildung? Liegen in seinen Anforderungen nicht viele formale, wirkliche Bildung erzeugende Momente?" Und: „Erwägen wir, daß die Handarbeiten viele verschiedene Zweige in sich schließen, Kenntnisse mannigfaltiger Art mitteilen und vieler Übung bedürfen, so entnehmen wir daraus, daß es unter den Schuldisziplinen diejenige ist, der ein bedeutender Teil der Schulstunden zugewandt werden muß." „Ich glaube somit, den notwendigen Beginn dieses Unterrichtszweiges mit dem Eintritt des Kindes in die Schule einleuchtend dargelegt zu haben."

II. Angabe der in Schulen zu lehrenden Handarbeiten. „Notwendig zu lehren sind diejenigen, durch welche Gegenstände hervorgebracht oder vernützlicht werden; entbehrlich die, die nur zur Verschönerung eines Gegenstandes dienen." III. Entwurf zur methodischen Erteilung des Handarbeitsunterrichts. Dabei stellt sie drei Hauptteile auf, die sie wieder in verschiedene Teile zerlegt. a) Die Schule (die Lehrerin) muß sich des Zweckes des Handarbeitsunterrichts bewußt sein. Besonders zu erwähnen sind hiervon: 1. Die Lehrerin führe nie selbst etwas aus, sondern leite nur immer zur Ausführung an. 2. Es muß in und aus der Praxis die Theorie gefunden oder entwickelt werden. b) Die Beziehung der allgemeinen Unterrichts-Gesetze auch auf den Handarbeitsunterricht. c) Der Handarbeitsunterricht muß eine Schuldisziplin sein. Das heißt: 1. ihn planmäßig behandeln. 2. Der Unterricht muß darum die ganze Klasse beanspruchen. 3. Der Handarbeitsunterricht muß allgemein bildend sein. 4. Der Unterricht muß erziehlich wirken. In diesem Absatz legt sie den reformatorischen Gedanken, den Handarbeitsunterricht zum Klassenunterricht zu erheben dar: „Alle Schülerinnen auf derselben Stufe müssen ein und dieselbe Art der Arbeit und ein und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben."

Dann stellt die Verfasserin den Lehrgang auf: 1. Stufe: Das Stricken. 2. Stufe: Das Häkeln. 3. Stufe: Vorübungen zum Nähen. 4. Stufe: Das Wäschenähen. 5. Stufe: Das Namensticken. Im Anschluß hieran behandelt sie die Lehrform, die Veranschaulichungsmittel, die Anforderungen an die Persönlichkeit der Lehrerin und deren Fachbildung. Hiermit ist der erste Hauptteil ihres Buches, der allgemeines Interesse beansprucht, erledigt. Im zweiten führt sie die dort niedergelegten Gedanken in ausführlicher Weise praktisch vor und bespricht im Anhang noch einige Fragen. 1. Über Weihnachtsarbeiten. 2. Wie sind dem Handarbeitsunterrichte am leichtesten und zweckmäßigsten tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen. 3. Wie ist das Material zum Handarbeitsunterrichte am billigsten und leichtesten zu beschaffen.

Rosalie Schallenfelds Schrift erregte die Aufmerksamkeit im hohen Grade und man wetteiferte, ihre Gedanken in die Praxis umzusetzen. Aber obgleich man ihr viel Beifall zollte und sie Unterstützung der Schulbehörden fand, so verbreiteten sich ihre Reformen doch nicht so schnell und allgemein, wie es notwendig gewesen wäre. Der Hauptgrund hierfür liegt darin, daß Rosalie Schallenfeld zu

früh ihrem segensreichen Wirkungskreise entrissen wurde. Sie starb bereits 1864 und konnte deshalb die Früchte ihres Strebens leider nicht mehr reifen sehen. Ihre Gedanken brauchten längere Zeit, ehe man sie in die That und das Leben umsetzte. Vergessen aber ist der reiche Inhalt ihrer Schriften nicht, der darin ausgestreute Same ist ab und zu doch aufgegangen, und ihr bleibt das Verdienst, daß die Schallenfeldsche Methode grundlegend für den Handarbeitsunterricht geworden ist, auf der noch heute zeitgemäß weiter gebaut wird.

2) Johannes Buhl, J. Kettiger und Elisabeth Weißenbach. In Württemberg war es ein Schulmann, der Vorsteher eines Lehrerinnenseminars, J. Buhl, der hier ähnlich reformatorisch vorging, wie R. Schallenfeld in Preußen. Als Bildner von Volksschullehrerinnen lenkte er sein Augenmerk auch auf die Arbeitsschule, denn viele seiner Zöglinge kamen doch in die Lage, an derselben zu unterrichten. Über seine diesbezügliche Thätigkeit finden wir bei Hory (der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs. Stuttgart, Grüninger, 1872) die gewünschte Auskunft. Die Kraft und die Arbeit seiner letzten Lebensjahre setzte er daran, dem Gebiete des Handarbeitsunterrichtes neue Wege zu zeigen. Mit Hilfe eines Staatsstipendiums unternahm er eine Reise nach Norddeutschland und später eine solche nach der Schweiz. Hier besonders erhielt er viel Anregung, denn auch in der Schweiz traten — und zwar ganz unabhängig von einander — ähnliche Reformgedanken für den Handarbeitsunterricht auf, wie in Deutschland. In der Schweiz war es der Seminardirektor Kettiger in Wettigen, Kanton Aargau, der bereits 1854 in seinem „Arbeitsschulbüchlein" einen „Wegweiser für einen methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten" gegeben hatte. Kettiger, dem das Arbeitsschulwesen viel zu verdanken hat, gewann sich bald eine tüchtige Gehilfin in Elisabeth Weißenbach, welche, erst 23 Jahr alt, im Mai 1857 von der aargauischen Erziehungsdirektion zur Oberlehrerin der Arbeitsschulen des Bezirks Bremgarten ernannt wurde. Wohl erkennend, daß die weibliche Arbeitsschule nur dann ihre für das Leben so wichtige Aufgabe erfüllen könne, wenn sie eine wahre Schule mit methodischem Unterrichte ist, schloß sich Elisabeth Weißenbach den Ideen Kettigers voll und ganz an und fand am demselben bis zu seinem Tode einen Ratgeber und Freund, dem sie vieles verdankt. Sie begleitete denselben wiederholt als Gehilfin nach verschiedenen auswärtigen Orten zur Erteilung von Lehrerinnen-Kursen. Nach dessen Tode übernahm sie selbständig die Leitung auswärtiger Kurse, z. B. 1870 und 1871 in Karlsruhe, 1872 bis 1874 in den Kantonen Thurgau, Basel, Bern u. s. w. Mit ihrem praktischen Verstande fand sich Elisabeth Weißenbach bald zurecht in ihrem Berufe. Sie forderte den klassenweisen Unterricht mit strengem Taktieren der einzelnen Bewegungen, legte in diesem ein besonderes Gewicht auf anschauliches Vorführen des Lehrstoffes und hielt auf geordnetes stufenweises Vorwärtsschreiten. Durch ihre Anleitung zum Elementarisieren des Unterrichts und zur Veranschaulichung des Lehrstoffes, sowie durch ihre Lehr- und Anschauungsmittel hat sie die Methode des Handarbeitsunterrichts wesentlich vervollkommnet. Ihre Taktmethode fand bald reichen Anklang in der Schweiz.

Zurückgekehrt aus der Schweiz, verarbeitete Buhl die dort gewonnenen Eindrücke nach individueller Auffassung und bildete eine Methode aus, die unter dem Namen „Buhl'sche Methode" auch über die Grenzen Württembergs hinaus, weit und breit bekannt wurde. Sie begegnete sich im allgemeinen mit den Ansichten der Schallenfeldschen Methode. So sagt er z. B.

„Die Grundursache der ungenügenden Leistungen der Arbeitsschulen ist das falsche Prinzip, auf dem ihre Organisation beruht. Das Fabrikat wird an die Spitze gestellt; daher auch der Name „Industrieschulen". An die Stelle des Einzelunterrichts hat der klassenmäßige Gesamtunterricht zu treten. Dieser Unterricht muß rationell sein, sofern sich mit der technischen Übung überall die den Geist bildende Belehrung verbindet. In der Hand der Lehrerin müssen vergrößerte Werkzeuge, in der Schule Wandtafeln mit Quadratnetzen, Wandtabellen, Modelle, Sammlungen, welche ins Gebiet des Arbeitsunterrichts gehören, sich befinden. Der Takt und kurze Kommandoworte für allgemeine Thätigkeiten sind ein besonderes Mittel, um den Eifer der Kinder zu wecken, die Schwachen nachzuziehen, Ordnung und Gemeinsamkeit in das Thun der Kinder zu bringen. Aber die Grundbedingung für eine zweckmäßige Organisation bleibt die Beschaffenheit und Anstellung von Arbeitslehrerinnen, die für diesen ihren Beruf pädagogisch und technisch vorgebildet, von einer staatlichen Behörde geprüft, angemessen bezahlt sind und nur nach Maßgabe ihrer Tüchtigkeit angestellt werden."

Um diesen letzten Gedanken zu verwirklichen, legte Buhl zunächst 1865 in einer an die Württemberger Schulbehörde gerichtete Denkschrift die Grundsätze dar, nach welchem

sich ein Seminar zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen gründen müsse und machte demgemäß Vorschläge zur Organisation eines solchen. Da dieselben Anerkennung fanden, errichtete er — mit erheblichen Staatszuschüssen unterstützt — neben dem Lehrerinnenseminar zu Ludwigsburg unter seiner Direktion ein „Institut zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen." Der im Jahre 1868 erfolgte Tod Buhls war nicht nur für das Arbeitslehrerinnenseminar kritisch geworden, sondern auch für den weiteren Ausbau des weiblichen Handarbeitsunterrichts, der von da ab fast gänzlich unterblieb. Der Name Buhls aber wird mit der Entwickelung des Handarbeitsunterrichts in Württemberg unverlöschbar sein.

b) **Ihre Vertreter.** 1. Clara Troschel. Sie ist eine der ersten, welche nach dem Tode Rosalie Schallenfelds deren Gedanken aufnimmt und sie in die Praxis umsetzt. Sie trat Mitte der sechsziger Jahre mit ihrer Schrift: „Leitfaden für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten in Schulen" hervor, in welcher eine ausführliche Anweisung gegeben ist, den gesamten Lehrstoff, nach Klassen verteilt, zu zerlegen und praktisch zu behandeln. Dieser Leitfaden war sehr zeitgemäß und hochwillkommen, hatten doch die Handarbeitslehrerinnen nun einen Führer, nach dem sie sich ungefähr richten konnten. In diesem Buche vertritt Clara Troschel ebenfalls den Grundsatz des Gesamtunterrichts:

Sie verlangt: „Auch im Handarbeitsunterrichte eine regelmäßige Aufeinanderfolge, vom Einzelnen zum Ganzen, vom Leichten zum Schweren einzuführen." Ferner meint sie: „Wenn die Lehrerin die Schülerinnen durch Fragen dahin führen kann, daß sie selbst finden, was sie zu thun haben, so wird dadurch die allgemeine Aufmerksamkeit besonders geweckt. Mit ihrer Methode schien sie bereits gute Erfahrungen gemacht zu haben, denn sie mahnt: „Lasse man sich nur durch nichts zurückschrecken, standhaft bei dieser Methode zu bleiben, man wird bald einsehen, daß auch in diesem, bis jetzt so sehr vernachlässigtem Fache, mehr geleistet werden kann."

Ebenso weiß sie, daß die Schule nicht zur Vollkommenheit führen kann, allein eine allgemeine Übersicht über alles, in dies Fach gehörige, müsse jedes Mädchen haben, wenn sie die Schule verläßt. Ihre Worte verdienen alle Anerkennung und waren wohl dazu angethan, damals vielen als Ratgeber zu dienen. Sie verteilt den Lehrstoff: Stricken, Nähen, Zuschneiden, Häkeln, Wäschezeichnen, Stopfen und Sticken auf sieben Klassen und bespricht dann denselben einzeln für jede Klasse. In diesem praktischen Teile ihres Buches gerät sie oft mit ihrer Theorie in Widerspruch, weil sie bei Ausführung ihrer Gedanken teilweise auf Widerstand stößt, infolgedessen lenkt sie in diesem Falle wieder zum Einzelunterricht ein. So sagt sie bei der 7. Klasse: „Es ist hier nicht möglich, den kleinen Schülerinnen das Stricken durch den bloßen Vortrag begreiflich zu machen; denn die Fassungsgabe derselben ist noch zu wenig geweckt, und dann ist auch gerade das Stricken eine so mechanische nachzuahmende Arbeit, daß dieselbe notwendig den Kindern einzeln gezeigt werden muß." Derartige Unklarheiten zeigen, daß noch zu viel Unsicherheit und Umhertasten auf diesem Gebiete herrschte, und daß es noch vieler Mühe und Arbeit bedurfte, um dasselbe besser auszugestalten.

2. Agnes Schallenfeld und Albertine Hall. Die Schwester Rosalie Schallenfelds wurde veranlaßt, sich schriftstellerisch für den Handarbeitsunterricht zu bethätigen, um dem Werke ihrer Schwester Anerkennung und Verbreitung zu sichern. Von verschiedenen Seiten hatte man sie aufgefordert, dem methodischen Leitfaden ihrer Schwester einen praktischen hinzuzufügen, da man ohne letzteren die Besprechungen über die Arbeiten nicht halten könne, die Handarbeitslehrerinnen aber ständen dem eigentlichen Unterrichten noch zu fern, um sich die Sache selbständig und ohne nähere Anweisung zurecht zu legen. Man nahm wohl an, daß sie in die Gedanken ihrer Schwester, betreffs des Handarbeitsunterrichtes tief genug eingedrungen sei, um dies zu können. Auf diese Anregung hin erschien 1868 die „Praktische Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes." Für diese Anweisung wählt sie die fragend entwickelnde Lehrform und bespricht demnach die einzelnen Thätigkeiten — Stricken, Häkeln, Nähen — in Frage und Antwort, in zu ausführlicher, fast breiter Weise. Infolgedessen bilden sich ganze Gespräche aus, welche die Verfasserin als sog. Besprechungen — sehr bevorzugt und diese als charakteristisches Merkmal ihrer Methode ansieht. Sie will solche Besprechungen in folgender Weise verwertet wissen:

„Die Besprechungen beginnen auf der Strickstufe, gleichzeitig mit den praktischen Übungen. Eine halbe Stunde ungefähr dauert die Besprechung; es werden einige Sätze eingeübt, dann stricken die Kinder $1^1/_2$ Stunde. Ich nehme an, daß zwei Stunden hintereinander Handarbeitsunterricht ist.

Das nächste Mal werden die Sätze wiederholt und einige dazu genommen. Durch die gemeinschaftlichen Besprechungen werden die Kinder alle zu einer Einheit zusammengefügt und jedes muß dann in der Praxis ausführen, was es in der Theorie gelernt hat."

Gerade hierdurch, daß sie Theorie und Praxis trennte und die Besprechungen ohne Zusammenhang mit den praktischen Arbeiten gab, hat sie der Schallenfeld'schen Methode eigentlich mehr geschadet als genützt, denn besonders nach dieser Richtung hin wurde dieselbe in späterer Zeit vielfach angefeindet. Man meinte auf Kosten der Besprechungen, die mehr auswendig gelernt erschienen, die Übungen darüber zu versäumen. Nirgends aber, als im Handarbeitsunterrichte, gehören Erläuterungen und praktische Übungen zusammen. Das Buch erschien in vielen Auflagen, später von Albertine Hall durchgesehen und ab und zu verbessert, aber für die Jetztzeit genügt es nicht mehr.

3.) Julie Legorju. Diese Lehrerin wirkte in Cassel an einer höheren Mädchenschule, an welcher seit ihrer Gründung 1869 der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht betrieben wurde. Mit der Entwickelung der Schule mußten für neue Klassen auch neue Pensen für den Handarbeitsunterricht geschaffen werden. Ferner reichte für die so wünschenswerte, durch alle Klassen hindurch ganz gleichmäßige unterrichtliche Behandlung die Aufstellung allgemeiner Grundsätze nicht mehr aus; es mußte vielmehr, wenn in einer folgenden Klasse auf einem sicheren Grunde weiter gebaut werden sollte, das einzuschlagende Verfahren mehr ins Einzelne gehend festgesetzt und eine in allen Klassen anzuwendende Terminologie festgestellt werden. J. Legorju wurde deshalb von dem Direktor der höheren Töchterschule, Herrn Dr. Hölting, der diesem Unterrichte vom Anfang an das lebhafteste Interesse entgegen brachte, mit der Ausarbeitung des Erforderlichen beauftragt. So entstand 1875 ihr Buch: „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht." In demselben zeigt sie, daß die Ideen von Rosalie Schallenfeld von ihr aufgenommen sind und voll und ganz vertreten werden sollen. So sagt sie in der Einleitung:

„Das Prinzip des Klassenunterrichtes ist auf den Handarbeitsunterricht so anzuwenden, daß bei demselben in methodisch geordnetem, stufenweisem Übergang vom Leichten zum Schweren, vom Einzelnen zum Ganzen, allen Schülerinnen der Klasse an gleichem Material die Ausführung derselben Arbeit gelehrt wird. Die Lehrerin wendet sich dabei mit jedem belehrenden Worte, mit jeder Veranschaulichung der vorzunehmenden Arbeit durch Vorzeigen des betreffenden Gegenstandes, durch Vorzeichnen an die Wandtafel oder durch Vorarbeiten an die Klasse als ein Ganzes."

Sie verlangt, daß die Kinder sitzen bleiben und auf ein Zeichen der Lehrerin zugleich mit der Arbeit anfangen. Während des Arbeitens der Schülerinnen geht die Lehrerin umher, „zeigt, wenn es nötig ist, einen oder den anderen Handgriff und wiederholt bei schwächeren Kindern die Belehrung, doch sei man hierbei vorsichtig, damit die Hauptsache, Selbständigkeit der Ausführung, erreicht werde. Einzelunterricht, welcher jedoch möglichst zu beschränken ist, wechselt also mit Klassen- oder Gesamtunterricht ab." Bei der Anfertigung der Arbeiten geht sie von dem Grundsatze aus,

„daß die Schulstunden nicht Arbeitsstunden für die Bedürfnisse des Hauses, sondern Lehrstunden zur Aneignung dessen sind, was die Schülerin im späteren Leben wissen und können muß, und es folglich weniger auf die Zahl und Größe der Arbeiten, als vielmehr darauf ankommt, daß sie möglichst viel lerne." „Um den notwendigen stufenmäßigen Übergang vom Leichten zum Schweren zu ermöglichen, ist man genötigt, diesen an Probetüchern herzustellen und von diesem Gesichtspunkte aus ist auch die Zeit, die auf Vorübungen, Proben und Muster verwandt wird, nicht als verloren zu betrachten."

Sie verlangt, daß die Arbeiten in der Schule bleiben und daß fleißigere Schülerinnen sog. Lücken- oder Zwischenarbeiten anfertigen. Ihrer Stellung gemäß ist das Buch für höhere Mädchenschulen geschrieben. Der praktische Teil gliedert den Stoff in neun Schul- und eine Oberklasse mit je vier wöchentlichen Stunden in der Weise, daß Stricken, Straminsticken, Nähen, Zuschneiden der Hemden, Weißsticken, Ausbessern, sogar Maschinennähen und Filieren zur Behandlung kommen. Alle diese Thätigkeiten sind so reichhaltig und ausführlich beschrieben, daß man sich ordentlich in und durch den Stoff arbeiten muß, um die methodischen Winke für die Lehrerin herauszufinden. Trotzdem ist es mancher Lehrerin eine reiche Fundgrube des Wissens und Könnens geworden. Später folgen noch 2 Hilfsbücher für den Handarbeitsunterricht für die Hand der Schülerin.

4. Emmy Rossel. Als Handarbeitslehrerin an der mit einem Seminar verbundenen Königlichen Augusta-Schule in Berlin, unterhielt sie auch eine Ausbildungsanstalt für Handarbeitslehrerinnen. Um diesen später für ihren Beruf einen Ratgeber mitzugeben, schrieb sie

einen „Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten zum Gebrauch für Schule und Haus". Derselbe wurde in der 1. Auflage durch ein Vorwort von dem damaligen Direktor Merget, der früher selbst eine Anweisung „die notwendigsten weiblichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen" geschrieben hatte, empfohlen, und später vom Stadt- und Kreisschulrat Dr. Berthold. Direktor Merget sagt, die Verfasserin gehe ihren eigenen Weg, aber er beruht doch auf Schallenfeldschem Geiste, die Schreibweise erinnert sogar an Clara Troschel. Emmy Rossel hat jedoch das Verdienst, die einzelnen Thätigkeiten zum erstenmale möglichst kurz und knapp behandelt zu haben, wodurch die Übersicht sehr erleichtert wird. Besonders eingehend und praktisch ist das Zuschneiden der Wäsche behandelt, wobei sie auf das Zeichnen hohen Wert legt. Dasselbe wird aber sehr erschwert durch die Bezeichnung der Schnittlinien und Schnittpunkte durch Buchstaben. Die Kinder werden auf diese Weise leicht verwirrt. Ihr Verständnis ist jedenfalls eher zu klären, wenn man ihnen sofort die richtige Benennung für Linien und Punkte giebt; z. B. Linie A = Rumpflinie, C = Achsellinie u. s. w. — Emmy Rossel legt viel Gewicht auf die Anschauung. Ihr Grundsatz: „Lehre anschaulich," um das Wort zum besseren Verständnis zu bringen, begegnet uns in der Schrift überall. Nährahmen u. s. w. führt sie aber noch nicht an, ihr Hauptanschauungsmittel besteht im Anzeichnen an die Wandtafel. Das Ziel eines jeden Unterrichts soll bei ihr sein, die Schülerinnen auf die am leichtesten faßliche Weise zur selbständigen Ausübung des Erlernten anzuleiten und ihnen Lust und Freude an dem Gelingen der Arbeiten einzuflößen.

Sehr richtig bemerkt sie, daß — um ein einheitliches Verfahren zu ermöglichen — es durchaus notwendig sei, daß alle Lehrerinnen einer Schule nach denselben Regeln unterrichten, damit die Schülerinnen bei den Wiederholungen in den verschiedenen Klassen für ein und denselben Gegenstand auch immer die gleichen Regeln lernen und sich fest einprägen. Durch ihre Besprechungen, die sie zuerst nur erwähnt — ein Beispiel derselben bringt später die 6. Auflage, — erinnert sie an Agnes Schallenfeld. Emmy Rossel unterscheidet sich von letzterer dadurch, daß sie die Besprechungen erst nach erlangter Übung vornehmen läßt. Ihr eigener Lehrgang scheint darin zu bestehen, daß sie die Arbeiten wohl klassenweis verteilt und die Besprechungen mit den Schülerinnen gemeinsam durchnimmt, aber bei den praktischen Übungen den Einzelunterricht bevorzugt. So sagt sie beim Strickenlehren: „Ist dies geschehen, so gehe zu jedem Kinde und zeige jedem, wie es stricken muß, indem du ihnen die Hand führst. Die Kinder, welche schon zu Hause gestrickt haben, werden natürlich eher fertig sein, als die, welche es erst in der Schule erlernten. Sie fangen demnach auch den Strumpf zuerst an." Trotzdem das Handführen an das mechanische Unterrichten in der Arbeitsschule erinnert, bringt Emmy Rossel diesen Satz noch in der 6. Auflage ihres Buches im Jahre 1892, zu einer Zeit, wo der Klassenunterricht gerade so bedeutsame Fortschritte aufweist. Die Kunde von diesem scheint aber doch trotz aller Abgeschlossenheit zu ihr gedrungen zu sein, und so fühlt sie sich verpflichtet, diesen in der genannten Auflage wenigstens kurz zu berühren im folgenden:

„Wenn du Klassenunterricht einführen willst, so muß jede Schülerin neben der Arbeit, welche in der Schule angefertigt wird, noch eine andere gleichartige Arbeit haben, an der sie strickt oder näht, wenn die Schularbeit früher fertig ist, als diejenige der schwächeren Schülerinnen, damit alle immer beschäftigt sind."

Derartiges Arbeiten bedingt jedoch den Klassenunterricht noch nicht. Das Buch von Emmy Rossel hat viele Freunde gefunden und lange Zeit Einfluß auf den Handarbeitsunterricht gehabt, zumal deren Methode — leider fast zu lange — von Schulmännern befürwortet wurde, und sie selbst früher Mitglied der Prüfungs-Kommission für Handarbeitslehrerinnen in Berlin war. Ihre Bücher sind sogar in fremde Sprachen übersetzt. Nach dem Erscheinen der vierten Auflage wurde eine spanische Übersetzung des Lehrbuches für südamerikanische Staaten gedruckt.

5. Gustav von Haugwitz. Obgleich von Haugwitz weder Schulmann gewesen ist, noch die Methode des Handarbeitsunterrichts verbessert hat, darf sein Name hier doch nicht fehlen, denn er gehört zu denjenigen, die den Handarbeitsunterricht in seiner äußeren Stellung reformieren und fördern wollten. Und dies ist um so mehr anzuerkennen, als er diesem weiblichen Gebiet der Natur der Sache nach so ganz fremd sein mußte. Als Landrat des Kreises Löwenberg in Schlesien lag es ihm ob, auf die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts laut Verfügung der Regierung

zu bringen. Dabei stieß er auf mancherlei Hindernisse und Beschwerden. Aber anstatt über diese oberflächlich hinwegzugehen, suchte er durch eingehendes Vertiefen in diesen Stoff selbst die Gründe hierfür aufzufinden. Das Resultat dieser Studien veranlaßte ihn 1877 zur Herausgabe seiner Schrift: „Entwurf einer Reorganisation des öffentlichen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten". Aus dem Vorworte dieses Buches, welches er seinem Schwiegervater, einem früheren Landrat widmete, dürfen folgende Stellen nicht unerwähnt bleiben. Nachdem er mancherlei über die Vielseitigkeit seiner Amtspflichten, besonders in Bezug der evangelischen Schulen Schlesiens gestreift hat, sagt er:

„Die Schwierigkeiten sind seit Einführung des obligatorischen Handarbeitsunterrichts nicht unwesentlich gesteigert worden; denn, wenn schon die Erhöhung der Lehrergehälter auf Opposition stößt, wie viel mehr die Aufbringung ganz neuer, bisher im Budget einer Kommune unbekannter, Emolumente für die Handarbeitslehrerinnen! Gegen diese Aufbringung wird nicht nur der leere Geldbeutel, sondern ganz besonders die Abneigung geltend gemacht, welche fast in allen Schichten unserer Bevölkerung gegen den Handarbeitsunterricht offen zu Tage tritt. — „Trocken ist der Unterricht und überflüssig, er greift hinein in die Rechte der Familie und beschränkt die persönliche Freiheit," so habe ich oft schriftlich und mündlich argumentieren hören, ohne diesem Raisonnement in meinem Herzen eine gewisse Berechtigung abzusprechen. Wie mich aber meine Amtspflicht immer wieder dazu trieb, dem Handarbeitsunterricht, in Ermangelung innerer Sympathie, die äußeren Mittel zu seiner Existenz zu beschaffen, so ging ich unwillkürlich der Materie näher — und siehe, da stellte sich heraus, daß mir bisher die Form des Handarbeitsunterrichts und seine trockene Behandlungsweise mehr Veranlassung zum Mißbehagen gegeben hatten, als der Unterricht selbst, mit welchem ich mich bald völlig aussöhnte. Damit es auch Dir und vielen anderen ebenso gehen möge, deshalb habe ich mich bemüht, nachstehend in möglichst fließender Form die Entwickelung des Handarbeitsunterrichts in großen Umrissen niederzulegen, daran meine Wünsche über die künftige Behandlung des Stoffes anzureihen und endlich meine Vorschläge über die Reorganisation des Handarbeitsunterrichts auszusprechen.

Ich bezwecke dadurch nicht nur, in weiten Kreisen Lust und Liebe für diesen Unterricht zu erwecken, sondern auch den Behörden meine Wünsche und Vorschläge zur praktischen Durchführung zu unterbreiten."

Man muß sich wundern, wie tief er als Nichtfachmann in die verschiedenen Materien des Handarbeitsunterrichts eingedrungen ist, und wie er diesem ein so großes Interesse abgewinnen konnte. Der Entwurf besteht aus 3 Teilen: I. Historische Entwickelung und gegenwärtige Verfassung des öffentlichen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten; II. Wünsche über die zukünftige Handhabung dieses Unterrichts; III. Entwurf seiner hierzu erforderlichen Reorganisation. Hiernach folgt ein kurzes Nachwort, in welchem sogar der Prediger auf der Kanzel ein Loblied über den Handarbeitsunterricht anstimmt. Im ersten Teile giebt er zahlreiche amtliche Erlasse. Im zweiten Teile ladet er seine Leser zum Besuch aller Handarbeitsschulen des Kreises Löwenberg ein, um ihnen zu zeigen, wie viel diese Schulen und ihre Lehrerinnen in der Mehrzahl noch zu wünschen übrig lassen. Dies sei aber verzeihlich, meint er, weil es trotz aller ministeriellen Anordnungen und aller Regierungsinstruktionen an einheitlicher Leitung und zweckmäßiger Organisation des Handarbeitsunterrichts bei uns noch gebricht. Ferner findet er, daß die getroffenen Einrichtungen mehr oder weniger den unserem Vaterlande eigenen polizeilichen Charakter tragen, wodurch das Gedeihen des Handarbeitsunterrichts nur von der Außenseite, aber nicht innerlich gefördert wird.

Das Ziel und die Aufgabe des obligatorischen Handarbeitsunterrichts sieht er darin: 1. Die Lehrerin hat ihren Zöglingen den Zusammenhang der verschiedenen Handarbeitszweige untereinander und mit anderen Schuldisziplinen, sowie die Einwirkung des Handarbeitsunterrichts auf die Erziehung und auf das ganze Leben nachzuweisen; 2. die nötige Kenntnis zur selbständigen Anfertigung der in einer einfachen Haushaltung erforderlichen Handarbeiten und 3. die Fähigkeit zur eigenen Fortentwickelung einzuprägen. Über den letzten Punkt schreibt er:

„Mir scheint die Fähigkeit, sich selbst in den Handarbeiten weiter fortzubilden, die Krone und der Preis unter der Aufgabe des Handarbeitsunterrichts zu sein, und jede verständige Lehrerin wird darauf hinzuwirken haben, daß diese Fähigkeit erwacht und daß sie gestärkt wird. Und wird sie nicht dadurch am besten gestärkt werden, daß von der ersten Stunde ab die Lehrerin den Kindern Lust und Liebe am Unterricht beizubringen versteht, so daß das Kind den Schluß jeder Stunde anklagt, weil er so früh kommt? Nicht jeder Lehrerin ist diese Gabe, die dem Magnetstein gleicht, eigen, und nicht jede Schülerin ist magnetisch angelegt, um von solcher Gabe angezogen zu werden; aber wo beides zusammentrifft, da giebt es einen festen Kitt und einen sicheren Halt, der die Lehrzeit überdauert."

Lehrpläne, Methoden u. s. w. zieht er ebenfalls in sein Bereich. Im dritten Teil hält er eine ersprießliche Entwickelung des Handarbeitsunterrichts nur durch glückliches Zu-

sammenwirken der Staatsbehörden und der Frauenvereine für möglich. Letzteren weist er folgende Aufgaben zu: 1. Die Heranbildung und Anstellung tüchtiger Handarbeitslehrerinnen, 2. die fortlaufende Überwachung sämtlicher Handarbeitsschulen des Kreises, 3. die Subventionierung prästationsunfähiger Schulgemeinden und unbemittelter Schülerinnen, Prämiierung von Lehrerinnen und Schülerinnen für ausgezeichnete Leistungen, sowie Pensionierung würdiger und bedürftiger Emeritinnen.

Sehr beachtenswert ist, daß von Haugwitz schon damals für weibliche Inspektion des Handarbeitsunterrichts eintritt unter Wegfall der Inspektion seitens des Lokal- und Kreisschulinspektors und erstere eingehend zu organisieren versucht. Seine Vorschläge für die weibliche Inspektion sind aber unausführbar. Er schlägt vor, innerhalb des Unterrichts-Ministeriums ein Dezernat einzurichten, welches sich der Handarbeitssache allein zu widmen hat, da dieselbe wichtig genug ist, um eine ganze Manneskraft dauernd zu beanspruchen. Der Dezernent soll die Bezirks-Frauenvereine organisieren, die Bezirksvorsteherinnen und deren Stellvertreterinnen bestätigen, die Thätigkeit sämtlicher Frauenvereine des ganzen Landes durch fortgesetzten schriftlichen und, wo es not thut, persönlichen Verkehr mit den Bezirksvorsteherinnen überwachen. Mit Recht nimmt er an, daß auf diese Weise der Dezernent ein klares Bild erhält, ob Änderungen in der Organisation des Handarbeitsunterrichts in einzelnen Bezirken oder im ganzen Vaterlande erwünscht oder geboten sind. Ebenso trifft er die Wahrheit, daß ein großer Teil seiner Wünsche sich zusammenfassen läßt in das Wort: „Bitte um Geld.“ Ja, das leidige Geld wird noch lange schuld daran sein, daß der Handarbeitsunterricht so langsam seine Stellung erobert. Er fand, daß in dem Etat des Unterrichts-Ministeriums eine Summe Aufnahme finden müsse, welche dazu bestimmt sei, diejenigen Frauenvereine, deren Prästationsunfähigkeit erwiesen ist, mit Staats-Subventionen für diese Zwecke zu übertragen. Der Dezernent, welcher selbstverständlich unter der persönlichen Oberaufsicht und Verantwortlichkeit des Ministers zu arbeiten hat, soll mit benachbarten Staaten wegen Vereinbarung einer möglich gleichmäßigen Organisation und Methodik des Handarbeitsunterrichts zu verhandeln haben, weil eine einheitliche Entwickelung desselben bisher noch in keinem Staate zur Durchführung gelangt sei und deshalb die ganze Materie noch einer weiteren Entwickelung bedarf, bei welcher ein Staat von den Erfahrungen des andern Gebrauch machen kann. Ebenso wird der Dezernent auch berufene Damen veranlassen, Informationsreisen in dienstlichen Interessen zu unternehmen und die gesammelten Reiseeindrücke dem Unterrichte dienstbar zu machen.

Von Haugwitz weist den Frauen bei der Organisation des Handarbeitsunterrichts überhaupt eine hohe Stellung ein, was durch seine Darlegungen deutlich erhellt. Mit den weissagenden Worten: „Die Männerwelt sieht es selber ein, ohne Hilfe und Beistand der Frauen in hervorragenderem Maßstab als bisher ist der Handarbeitsunterricht auf die Dauer nicht zu leiten,“ schließt er sein vortreffliches Buch, das noch für lange Zeit hinaus Anregung geben und manche gute That erstehen lassen wird.

6. Ulrike Stobbe. Diese Lehrerin wirkt ebenfalls an einer mit Seminar verbundenen Mädchenschule und ist zugleich Mitglied der Prüfungs-Kommission zu Königsberg in Preußen. In ihrer eigenen Vorbereitungsanstalt für Handarbeitslehrerinnen kann gediegene Berufsbildung erworben werden, denn sie legt viel Wert auf allgemeines und pädagogisches Wissen. Die aus ihrer Anstalt hervorgegangenen Lehrerinnen unterrichten selbst nach ihrer, der Stobbeschen Methode. Zu diesem Zwecke erschien 1882 ihr „Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht“. Dasselbe gründet sich nach ihrer eigenen Angabe auf die Schallenfeldschen Gedanken, denen sie hohe Anerkennung und Wertschätzung zu teil werden läßt. Ihre Schrift soll nur einige Ergänzungen dazu geben, die durch den Fortschritt der Zeit notwendig geworden sind. Alle Regeln, die sie angeführt, basieren auf Regeln und Zahlen, die Fräulein Schallenfeld in ihrem Lehrbuch angegeben hat. Ulrike Stobbe ist für den Klassenunterricht und die Erziehung zur Selbständigkeit sehr begeistert. Hören wir sie selbst:

„Es ist natürlich jedem klar, daß ein methodisch erteilter Unterricht, bei verhältnismäßig wenig Lehrstunden viel mehr leisten muß, als ein mechanischer, bei dem die Lehrerin die Arbeit einrichtet, und jedem einzelnen Mädchen vorarbeiten muß. Auch daß die Arbeiten der Willkür des Hauses entzogen werden müssen, erkennt jede tüchtige Lehrerin sofort an, und dankt es Fräul. Schallenfeld, diese böse Feindin des Unterrichts gefesselt zu haben. Der Unterrichtsgang des methodischen Unterrichts umfaßt das ganze Gebiet der für das Haus erforderlichen Handarbeit, und eine nach dieser Methode ausgebildete Schülerin braucht nach vollendeter Schulzeit keine weitere Anleitung in Handarbeiten, die ihr in dieser Richtung die Pflicht als Tochter, Frau und Mutter auferlegt.“ „Sonst war die Lehrerin der Kopf, dem das Denken oblag, und die Kinder nur Maschinen, die mechanisch ausführten, was ihnen die Lehrerin vorzeigte. Der methodische Unterricht entwickelt das Denkvermögen, bildet das Auge, macht die Hand geschickt.“ „Und zu dieser Geschicklichkeit führt der methodische Unterricht nicht nur einzelne begabte Schülerinnen, wie das ja auch früher hin und wieder der Fall war, sondern sämtliche Mädchen erlangen eine Ausbildung, die die Grundlage zu jeder gewerblichen Thätigkeit der Frauen ist, und den Wohlstand und das Wohlbefinden in jeder Häuslichkeit begründen

hilft.“ „Jede Arbeit wird mit Bewußtsein gemacht, welches das nachträgliche Vergessen verhindert, und was die Hauptsache ist, sämtliche Kinder kommen zu diesem Resultat.“ „Gegen die Beendigung und das Verzieren der Arbeit von der Lehrerin ließe sich anführen, daß das Kind dadurch veranlaßt wird, fremde Arbeit für die eigene auszugeben, ein Lob dafür in Empfang zu nehmen, das ihm nicht gebührt, also zur Lüge veranlaßt wird.“

Ferner tritt sie für die Ansicht ein, daß die Arbeiten der Schule nicht für den Gebrauch des Hauses bestimmt sind, sondern den Zweck haben, sämtliche Regeln zur Anwendung zu bringen, die auf der Stufe vorkommen können, und durch Übung eine möglichst große Fertigkeit zu erzielen. Gut, und noch empfehlenswerter für das Buch wäre es gewesen, wenn sie seinen praktischen Teil weniger als eingehende Anweisung zum Arbeiten, dafür mehr als Ausführung der von ihr ausgesprochenen Unterrichtsweise behandelt hätte. Das Buch gehört trotzdem mit zu den besten Erscheinungen in diesem Fache. Im Jahre 1886 folgte das „Regelverzeichnis für den Handarbeitsunterricht“, welches für den Gebrauch in Schulen bestimmt ist.

7. Luise Götz. Sie war Lehrerin an der Industrieschule des Alice-Vereins für Frauenbildung und -Erwerb zu Darmstadt, wo ihr die Leitung des Kursus für Handarbeitslehrerinnen anvertraut war. Sie glaubte besonders nachhaltig wirken zu können, wenn sie das, was sie bisher lehrte, und was viele ihrer Schülerinnen als Industrielehrerinnen des engeren und weiteren Vaterlandes bereits erprobt und bewährt gefunden hatten, in einer Anleitung zusammenstellen und ihren Schülerinnen in die spätere Berufsthätigkeit mitgeben würde. So schrieb sie die „Anleitung zum Handarbeitsunterricht“. Durch dieses Buch will sie zeigen, wie der Handarbeitsunterricht nach den Grundsätzen von Kettiger in Aarau, Buhl in Ludwigsburg und Rosalie Schallenfeld in Berlin zu betreiben ist, wenn den Anforderungen der Neuzeit genügend entsprochen werden soll. Neben ihren eigenen Ansichten, berücksichtigte sie auch das nach ihrem Ermessen Beste, was andere auf diesem Gebiete gedacht und geschrieben, und hofft, daß dies dem Buche zum Vorteil gereiche. Ihren Vorbildern gemäß hat Luise Götz es vortrefflich verstanden, den Handarbeitsunterricht weiter auszubilden, und in ihrer Anleitung sehr gesunde Gedanken über denselben niedergelegt.

Für einen gedeihlichen Klassenunterricht gilt es auch ihr als vorzügliche Regel „Unterrichte anschaulich“. Dies erscheint ihr die leichteste Weise, das gesteckte Ziel zu erreichen und Lust und Freude an dem Gelingen der Arbeit zu erwecken. Jede Belehrung, jedes Vorzeichnen an der Wandtafel, alles Vorarbeiten geschieht für sämtliche Kinder zu gleicher Zeit. Nach gehöriger Vorbereitung werden auf ein gegebenes Zeichen die Vorübungen begonnen und im Takte weitergeführt, wobei freilich, wenn der Unterricht nicht schablonenhaft werden soll, Maß und Ziel gehalten werden muß. Sie meint „Fertigkeit und Gewandtheit können, weil sie ganz und gar von der Übung abhängen, nur bis zu einem gewissen Grade erreicht werden, indem die Schule die hierfür erforderliche Zeit nicht zu gewähren vermag. Was in dieser Beziehung geleistet werden kann, muß zunächst an Musterstücken und danach an solchen Gegenständen geübt werden, wie sie für das Leben nutzbringend und notwendig sind.

Auch wir stimmen mit anderen darin überein, daß die Schulstunden keine Arbeitsstunden für die Befriedigung der jeweiligen Bedürfnisse des Hauses sind, sondern Lehrstunden zur Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und zur Erlangung einer gewissen Selbständigkeit. Es kommt also weniger darauf an, daß viele Arbeiten gefertigt werden, sondern daß die Kinder möglichst viel lernen.“

Ihr Buch ist fließend geschrieben und wird noch jetzt viel Anregung — besonders für die Anhänger des Taktarbeitens — geben und gute Aufnahme finden.

8. F. Krause und Johanna Metzel. F. Krause, Rektor der Bürgerschule für Mädchen in Köthen (Anhalt) — bekannt als tüchtiger Methodiker und fruchtbarer Schriftsteller — wurde Mitte der siebziger Jahre an das Landesseminar nach Köthen berufen. Hier fiel ihm die Aufgabe zu, die Übungsschule neu einzurichten. Infolgedessen hatte er sich auch mit dem Handarbeitsunterrichte, dessen damaliger Betrieb aber seiner ganzen Auffassung vom Unterrichten widerstrebte, zu beschäftigen. Er suchte nun auch für dieses Fach methodische Anordnungen zu geben, aber die bereits älteren Lehrerinnen konnten oder wollten sich denselben nicht fügen. Er erbat sich deshalb eine Lehrerin, die bisher noch nicht unterrichtet hätte, sich aber bereit fände, nach der von ihm aufgestellten Methode zu unterrichten. Fräulein Johanna Metzel übernahm die Arbeit, machte das Handarbeitsexamen und probierte nach Krauses Methode, die übrigens in manchen Punkten auch schon von anderen vertreten wurde. So arbeiteten diese beiden, theoretisch und praktisch, unermüdlich gemeinschaftlich am Ausbau einer sicheren Methode für den Handarbeitsunterricht, welche den anderen Lehrfächern ebenbürtig an die Seite gestellt werden konnte. Krause nahm das Handarbeitsfach auch mit den Seminaristen durch, wobei Fräulein Metzel

die Lehrproben ausarbeitete und praktisch vorführte. Um ihre Arbeit, bei der sie gute Erfolge gespürt hatten, weiteren Kreisen zugänglich zu machen und für dieselbe eine Bahn zu brechen, gaben sie 1883 ihre „Methodik des Unterrichts in den weiblichen Nadelarbeiten" heraus. Als Motto gaben sie ihm den Ausspruch von Godei, der in Österreich viel für den Handarbeitsunterricht gewirkt hat, mit auf den Weg: „Wir haben an diesem Fache ein noch junges, deshalb unentwickeltes Glied im Cyklus unserer Volksschuldisziplinen, weshalb wir es für unsere Aufgabe ansehen, diesem wichtigen Lehrgegenstande eine Methodik gründen zu helfen." Die zweite erweiterte und vermehrte Auflage folgte 1895 unter dem Titel: „Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten." Diese Schrift trägt vorwiegend pädagogischen Charakter. „Lehren will sie in erster Linie, wie man gut unterrichtet, nicht wie jede einzelne der vielerlei Nadelarbeiten zweckmäßig anzufertigen ist." Und die Schrift hält, was sie verspricht. Die einzelnen Abschnitte behandeln 1. den Lehrgegenstand, 2. die Lehrerin, 3. das Lehrziel, 4. den Lehrstoff und 5. das Lehrverfahren. Der erste Abschnitt giebt eine ausführliche geschichtliche Darstellung und Entwickelung des weiblichen Handarbeitsunterrichts, welchen die Verfasser mit dem Namen: „Nadelunterricht" bezeichnet wissen wollen, nach seiner äußeren und inneren Stellung. Im zweiten Abschnitte werden vortreffliche Gedanken über die Erteilung des Nadelunterrichts durch Klassen- und Fachlehrerinnen, sowie über deren Ausbildung und Fortbildung niedergelegt. Besonders beachtenswert ist hierbei der Vorschlag, daß die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen in einer Anstalt vor sich gehen soll, die vorwiegend pädagogischen Charakter trägt. Auch die anderen beiden Abschnitte sind eingehend behandelt. Am meisten interessiert Abschnitt V, dessen erster Teil die allgemeinen Unterrichtsgrundsätze bringt.

Nämlich: 1. Die Lehrerin berücksichtige bei ihrem Unterrichte die Forderungen des praktischen Lebens. 2. Die Lehrerin achte bei den Kindern auf eine edle Körperhaltung. Die Lehrerin übe Auge und Hand der Schülerinnen bis zur mechanischen Fertigkeit. 4. Die Lehrerin unterrichte anschaulich. 5. Die Lehrerin wiederhole oft. 6. Die Lehrerin präge alles zu Behaltende fest ein. 7. Die Lehrerin nehme die Erfindungsgabe der Kinder in Anspruch. 8. Die Lehrerin halte die Schülerinnen zur Bethätigung ihrer Urteilskraft an. 9. Die Lehrerin unterrichte entwickelnd. 10. Die Lehrerin halte auf regelmäßig gefertigte, saubere, geschmackvolle, kurz schöne Arbeiten. 11. Die Lehrerin lasse die Kinder sich anstrengen. 15. Die Lehrerin fordere die Kinder oft zum Sprechen auf und halte dann auf eine mustergiltige sprachliche Darstellung.

Der zweite Teil behandelt den Unterricht im allgemeinen und giebt der Lehrerin vorzügliche Winke für die Unterrichtsstunde. Für dieselbe ist zunächst die Vorbereitung der Lehrerin in Bezug auf den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsweise — Anschauungsmittel — nötig. Die Unterrichtsstunde selbst besteht aus drei Teilen. 1. Die Einleitung mit Wiederholung und Überleitung. 2. Die Behandlung des Neuen, wobei die Lehrerin vorarbeitet und taktiert, dann aber die Schülerinnen taktieren läßt. Jetzt arbeiten die Schülerinnen nach, wobei erst wieder die Lehrerin taktiert, dann aber die Schülerinnen selbst taktieren. Hierauf folgt die Einübung und der Hinweis auf die Anwendung des Gelernten. 3. Der Schluß der Stunde giebt nochmals eine Übersicht des Durchgenommenen und einen Hinweis auf das, was die nächste Unterrichtsstunde bringen wird. Als dritten Hauptpunkt hat die Lehrerin die Beurteilung ihres Unterrichts vorzunehmen und sich zu fragen 1. „Ist der vorbereitende Stoff behandelt" und 2. „Ist er in der richtigen Weise behandelt?" Diese Beurteilung ist gleichsam eine Vorbereitung für die folgenden Stunden.

Hieran schließt sich der Unterricht in den einzelnen Schuljahren, der in mustergiltigen Lehrproben praktisch vorgeführt wird. Der Handarbeitsunterricht, nach diesen Musterlektionen erteilt, wird unbedingt anregend auf die Schülerinnen wirken und gute Erfolge erzielen. Die Verfasser haben sich durch ihre Arbeit ein großes Verdienst erworben und werden durch dieselbe manche Handarbeitslehrerin auf den richtigen Weg führen. Der bewährte Methodiker hat auch hier eine streng durchgeführte Methode geschaffen, die auf jeden Fall brauchbar ist und jedenfalls bald allgemeiner sich einbürgern wird.

9. Katharina Bedenk. Diese bewährte Handarbeitslehrerin und -Inspizientin des Handarbeitsunterrichts in Baden hat unendlich viel für dieses Unterrichtsfach, besonders in den badischen Volksschulen, geleistet und durch Wort und Schrift auf die Pflege desselben hingewiesen. Besondere Schwierigkeiten hat sie bei der Erteilung dieses Unterrichts an den Landschulen gefunden. Sie wußte nur zu gut, daß es eine wichtige, aber auch sehr schwere

Aufgabe für die Lehrerin sei, hierfür die richtige Auswahl zu treffen, das wirklich Nötige herauszufinden und auf zweckmäßige Weise durchzunehmen. Deshalb schrieb sie auf vielseitigen Wunsch und um den Industrielehrerinnen des Landes ihre Aufgabe zu erleichtern, aus ihrer eigenen reichen Erfahrung heraus 1886 eine „Anleitung für den Arbeits-Unterricht an einfachen Volksschulen." Der Lehrgang dieses Leitfadens schließt sich genau an den im Schulverordnungsblatt 1882 Nr. XIV für Baden enthaltenen Lehrplan an. Sie fordert als Pflicht von der Lehrerin, sich an den vorgeschriebenen Lehrplan zu halten, aber andererseits darf und soll sie doch in der Auswahl der Arbeiten und in der Ausführung auf die örtlichen Verhältnisse verständige Rücksicht nehmen. Nirgends mehr, als grade an Landschulen muß diese lokale Berücksichtigung stattfinden, wenn der Handarbeitsunterricht im Segen für die Schülerinnen wirken soll. Katharina Bedenk verlangt nicht, daß dieselben hier vielerlei lernen, aber doch, daß sie wenige, notwendige Arbeiten gut ausführen können; man wird der Lehrerin dann das Zeugnis geben, daß sie ihre Schuldigkeit gethan hat. Das Heft kann auch in anderen Ländern als Muster für Landschulen gelten.

10. Toni Landsberg. Diese Dame beschäftigte sich als Gutsherrin viel mit dem Handarbeitsunterricht ihrer Dorfschulen und fand bald die vielen Mängel und Schwierigkeiten, welche bei Ausübung desselben sich in den Weg stellten. Da sie den Handarbeitsunterricht gerade für die einfachen Landbewohner als dringend notwendig erkannte, suchte sie zuerst durch einen Artikel „Über Handarbeitsunterricht in Landschulen" in der Zeitschrift „Die Frau im gemeinnützigen Leben" (Jahrgang 1887, Verlag von Hofmann, Gera) das Interesse maßgebender Kreise für die Förderung dieses Unterrichts in Landschulen zu wecken. Die Umstände, daß für ländliche Schulen geprüfte Lehrerinnen nur selten zu Gebote stehen, daß die Dorfkinder für Handarbeit weniger geschickt sind, und für sie die Kenntnis vieler Arbeiten, welche in Stadtschulen gefordert werden muß, überflüssig ist, und die karg bemessene Zeit, die hier für die Handarbeit verwendet werden darf, veranlaßten Toni Landsberg zur Herausgabe ihres „Leitfaden für den Handarbeitsunterricht in den Landschulen", welchen sie der erprobten Schallenfeldschen Methode zu Grunde gelegt hat. Er erschien Anfang d. J. 1888 und fand lebhafte Anerkennung und Empfehlung von allen Regierungsbehörden. Dieselben verteilten den Leitfaden an die Schulinspektoren und regten hierdurch zu erneutem Wetteifer für den Betrieb des Handarbeitsunterrichtes in Landschulen an. Der Leitfaden beschränkt sich auf das Notwendigste und sucht die Erlernung der wichtigsten Fertigkeiten in der gegebenen Zeit und mit den gegebenen Mitteln zu ermöglichen. Den Leitfaden voran sind Bemerkungen für die Lehrerin gestellt, welche ihr einige pädagogische Grundsätze und praktische Erfahrungen vermitteln sollen. Die Schrift ist in einer so schlichten Form gehalten, daß auch die einfachste Lehrerin nach ihr gedeihlich unterrichten kann. Der Verfasserin, welche in selbstloser Liebe zu unserm Volke seit Jahren für ein besseres Gedeihen dieses Unterrichts gerade in unsern einfachen Volksschulen thätig war, ist es daher mit zu danken, daß sich der Handarbeitsunterricht gerade in letzter Zeit in diesen Schulen eingebürgert hat. Wie sehr der Leitfaden einem Zeitbedürfnis entsprach, zeigt die Thatsache, daß bereits 1892 die dritte Auflage erschien. Dieselbe zeigt eine Umarbeitung der ersten Schrift und vermindert alle Mängel, welche beim schulgemäßen Gebrauch hervorgetreten sind. Außerdem sind freundliche und wertvolle Winke von maßgebender Seite und Einrichtungen, welche die Verfasserin im Auslande beim Besuch des ländlichen Handarbeitsunterrichts kennen gelernt hat, und welche ihr nachahmenswert erschienen, mit aufgenommen, was sie veranlaßte, von der Schallenfeldschen Methode abzuweichen.

11. Emma Weyrether. Sie wirkt seit einer Reihe von Jahren als Lehrerin der Zabelschen höheren Mädchenschule zu Gera R. j. L. Weil dem Handarbeitsunterricht an den höheren Schulen so wenig Stunden zugewiesen sind, fand sie es für wünschenswert, den Schülerinnen auch hierfür einen Leitfaden in die Hand zu geben, um das in der Schule Durchgenommene zu Hause nachlesen zu können. Für das erste Schuljahr würde ein solcher Leitfaden vornehmlich als Anschauungsmittel nicht allein den Schülerinnen dienen, sondern auch den Müttern derselben es ermöglichen, die an ihre Kinder in diesem Jahre gestellten Anforderungen kennen zu lernen. Aus diesen Gesichtspunkten heraus schrieb sie das Werk: „Der weibliche Handarbeitsunterricht für Schule und Haus," in welchem der Lehrstoff der höheren Mädchenschule nach

ihrer seit vielen Jahren befolgten Methode auf acht Schuljahre — je ein Heft für ein Schuljahr — zerlegt ist. Der Stufengang wurde dem Verständnis der Schülerinnen und den anderen Lehrfächern — Rechnen und Zeichnen angepaßt. Der Text ist durch vorzügliche Abbildungen erläutert, wodurch die Anschauung sehr unterstützt wird. Die Verfasserin vertritt auch die Ansicht, daß die in der Schule gefertigten Arbeiten nicht — wie so oft angenommen wird — dazu dienen, die häuslichen Bedürfnisse zu befriedigen, sondern lediglich zur Erlernung und Übung. Sie behandelt das Stricken, Häkeln, Kreuzsticken, Nähen, die Filetarbeiten, das Stopfen, Flicken, die Maschenstopfe, das Weißsticken und das Zuschneiden von Frauenhemden. Die Hefte werden nicht nur bei Schülerinnen ihren Zweck erfüllen, sondern auch Lehrerinnen ein gutes Hilfsmittel zur Vorbereitung auf ihre Unterrichtsstunden sein. Die Anweisung zur Ausführung der einzelnen Arbeiten, ebenso manche technische Benennungen erinnern an den Handarbeitsunterricht in Baden, was wohl darauf zurückzuführen ist, daß die Verfasserin aus Baden stammt und längere Zeit in Pforzheim thätig war. Sie gehört mit zu den ersten Handarbeitslehrerinnen Badens, welche 1870 auf Anregung der Großherzogin ihre Ausbildung in Karlsruhe durch Elisabeth Weißenbach, die zu diesem Zwecke aus der Schweiz berufen war, erhalten haben.

12. Dr. Wilhelm Springer. Durch sein Amt als Königlicher Schulinspektor in Neurode, Schlesien, hatte er viel Gelegenheit, die Not, mit der der Handarbeitsunterricht an den ländlichen und kleinstädtischen Schulen vielfach noch ringt, zu beobachten. Da er ein reges Interesse für dieses Unterrichtsfach begte, suchte er dasselbe soviel als möglich zu schützen und zu fördern. Aus den gewonnenen reichen Erfahrungen heraus schrieb er 1889 sein ausführliches Buch: „Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule“, welches ein Lehr- und Nachschlagebuch nicht nur für Handarbeitslehrerinnen, sondern auch für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte und zugleich eine zureichende Unterlage für Lehr- und Fortbildungskurse und Konferenzen sein soll. Das Buch giebt demnach über alle den gesamten Betrieb des Handarbeitsunterrichtes betreffenden Fragen Aufschluß und stellt die in mehrjähriger eingehender Arbeit auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen eines Schulaufsichtsbeamten den Genannten zur Verfügung. Es paßt sich aufs engste den Bedürfnissen und Verhältnissen der einfachsten Schulen in Zweck und Ziel an. Springer hat sein Buch aber deshalb mit für Lehrer und Schulaufsichtsbeamte geschrieben, um diese Herren mit dem Handarbeitsunterrichte vertrauter zu machen und sie hierfür zu erwärmen. Und dieses Fach bedarf gerade an diesen Schulen noch nachhaltiger Hilfe und tüchtiges Zusammenwirken der Schulbehörden wie der Lehrkräfte, der Eltern wie der Gemeinden. Darum ist das Buch sehr zeitgemäß, und dem Verfasser desselben gebührt Dank für seine fleißige, reichhaltige und eingehende Arbeit; er hat der Sache des gesamten Handarbeitsunterrichtes einen dauernden Dienst damit erwiesen. Das Buch enthält drei Teile: I. Vorbedingungen für einen erfolgreichen Betrieb des Handarbeitsunterrichtes. II. Der Lehrplan. III. Die Lehrstoffe. Im ersten Teile findet man Ziel und Grenzen des Handarbeitsunterrichtes, seine äußeren und inneren Verhältnisse, seine Unterrichtsweise und mehrere Abhandlungen über die Person der Lehrerin in trefflicher Weise besprochen. Hier findet man nicht nur Rat für alle praktischen Fragen des Handarbeitsunterrichtes, sondern man wird auch auf die hohen erziehlichen Aufgaben desselben nachdrücklich hingewiesen. Der zweite Teil enthält die Auswahl der Lehrstoffe und die Gliederung derselben zu drei Fortschrittsstufen und nach den verschiedensten Schulkategorieen, den Stoffverteilungsplan und den Lehrplan. Der dritte Teil behandelt die Lehrstoffe, welche sich auf die notwendigsten Thätigkeiten beschränken. Den wichtigen Ausbesserungsarbeiten ist ein breiter Raum angewiesen. Unterrichtliche Winke sind jedem Abschnitte reichlich beigegeben. Springer vertritt voll und ganz den Massen- und Taktunterricht, den er als Hauptmittel zur Erzielung guter Erfolge ansieht, doch will er letzteren nicht die ganze Stunde hindurch betrieben sehen, um nicht jede freie Bewegung zu hemmen. Er hat sich selbst um den Ausbau der Methode bemüht und in seinem Buche „ein leichtes, in feste, einheitliche Formen geprägtes Verfahren geboten und die ganze Lehrweise in der Richtung des Massenunterrichts fortgebildet.“ Sein Grundsatz ist: „Erst vor das Auge, dann zum Verstand; dann recht benannt, zuletzt in die Hand.“ Hieraus folgert er vier Stufen: Anschauen, Entwickeln, Benennen, Nachmachen. Und weiterhin ergänzt er seinen Lehrsatz: „Aus

Kopf und Hand auch in das Herz und in den Willen des Kindes hinein." Seine Methode erinnert an Krause — Metzel, was natürlich erscheint, da Frl. Metzel die ersten Kurse zur Ausbildung der Lehrerinnen bei ihm geleitet und ihn selbst in die Technik eingeführt hat. Noch viele gute Gedanken sind bei ihm zu finden, die hoffentlich nicht brach liegen werden, denn dieselben haben mit einen mächtigen Anstoß zu der gegenwärtigen Bewegung im Handarbeitsunterrichte gegeben.

Im Jahre 1892 folgte eine neue Schrift: „Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin." Hier behandelt er diese für einfache Volksschulen und giebt Mittel und Wege dafür an, wie solche am leichtesten zu erreichen sei.

13. Elisabeth Altmann. Um den Schülerinnen der höheren Mädchenschule für den Handarbeitsunterricht ein einfaches, leichtverständliches Buch in die Hand zu geben, welches für den Unterricht bei den Wiederholungen ein Hilfsbuch und im späteren Leben ein Nachschlagebuch und nie versagender Berater in allen Handarbeiten sein sollte, schrieb sie 1890 den dahin zielenden Leitfaden: „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht." Derselbe ist in sieben Stufen nach der von ihr seit elf Jahren geübten Methode bearbeitet und dem Verständnis der Schülerinnen angepaßt. Die in den Text gesetzten Abbildungen werden das Beobachtungsvermögen der Kinder schärfen, so daß diese zu denkenden Arbeiterinnen gebildet und zur Selbstthätigkeit gefördert werden. Der Leitfaden beschäftigt sich nur mit den notwendigen häuslichen Bedürfnissen. Außerdem wollte die Verfasserin durch ihre Arbeit den Kolleginnen einen Dienst erweisen, deshalb sind viele methodische Anweisungen darin enthalten und die angegebenen Arbeiten so ausgeführt, wie sie das preußische Kultusministerium bei der Abnahme der staatlichen Prüfung für Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten von den Bewerberinnen fordert. Im Jahre 1892 erschien ein Auszug der sieben Hefte unter dem Titel: „Die notwendigen und nützlichen Handarbeiten, „Leitfaden und Hilfsbuch für Volksschulen und fürs Haus. Derselbe ist dem späteren Lebenskreise der Volksschülerinnen angepaßt, und deshalb sind nur die notwendigsten und unentbehrlichsten weiblichen Handfertigkeiten besprochen, wie solche dem von der Königlichen Regierung zu Arnsberg im Februar 1890 festgestellten Lehrplan zu Grunde liegen. Der Leitfaden ist bereits an mehreren Schulen eingeführt und auch den Kursen zur Ausbildung von Landlehrerinnen zu Grunde gelegt worden.

14. Luise Hoffmann. Als Inspizientin der Straßburger Schulen hat sie auf einen einheitlichen Gang des Handarbeitsunterrichts in sämtlichen Schulen zu achten. Um dies besser und sicherer zu ermöglichen, gab sie für ihre Lehrerinnen die „Anweisung zur Ausführung des Lehrplanes für den Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Straßburg" heraus. Dieselbe kann auch in anderen Schulen benutzt werden. Sie giebt in knapper Form Anleitung zum Taktarbeiten der einzelnen Arbeiten und wird für dieses durch ihre klare Darstellung manche Anhänger gewinnen.

6. Rückblick seit der obligatorischen Einführung des Handarbeitsunterrichtes. Die Stellung, welche der Handarbeitsunterricht gegenwärtig nach seiner äußeren Stellung im Schulorganismus einnimmt, gründet sich im allgemeinen noch auf das die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichtes verlangende Gesetz vom 15. Oktober 1872. In der ersten Zeit nach derselben blieben die Einrichtungen für dieses Fach meistens so bestehen, wie sie bereits vor dem Gesetz eingeführt waren. Hin und wieder aber suchte man sich doch streng an die „Allgemeine Verfügung" zu halten und setzte die bisherige Stundenzahl von vier auf zwei Stunden wöchentlich herunter. Diese Beschränkung lag jedoch nicht im Sinne der Regierung, was verschiedene Verfügungen beweisen. Auf alle Beschwerden, die Gemeinden oder Schulkommissionen gegen die obligatorische Einführung oder wegen Dispensationen vom Handarbeitsunterrichte an die Regierung absandten, hatte diese kein Gehör, sondern hielt streng an ihren Forderungen fest. Dies zeigt eine ministerielle Antwort vom 9. Februar 1876 an einen Pastor und Schulinspektor. Am Schlusse derselben heißt es sogar: „Ew. Hochehrwürden kann ich daher nur anheimgeben, Ihren Einfluß als Schulinspektor mit aller Energie zur Durchführung der Ihnen von der Regierung aufgetragenen Maßregeln anzuwenden, wenn Sie im Interesse ihrer Gemeinden wirken wollen." Ebenso ist 1880 noch ein ähnlicher Erlaß an einen Gemeinde-Kirchenrat und die Gemeinde-Vertretung nötig. (Henze S. 68 u. 69.) Die Regierung hat bis in die neueste Zeit den Handarbeitsunterricht beschützt und gefördert,

wo sie nur konnte. Besondere Fürsorge hat sie stets auf die Landschulen verwendet und hier keine Mittel gescheut, um auch hier den Schülerinnen einen geregelten Unterricht zu schaffen.

7. Der gegenwärtige Stand des Handarbeitsunterrichtes. a) **Äußere Stellung, Schuljahre, Stundenzahl, Schülerinnenzahl, Material, Lehrkraft.** Bei der Umschau nach dem gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichtes, seiner äußeren Stellung nach, haben wir zunächst die drei Arten der Mädchenschulen zu beachten: 1. Die Landschulen, 2. die städtischen Elementar- oder Volksschulen und 3. die höheren Mädchenschulen. Alle drei haben im ganzen gemeinsame Merkmale, welche durch eine Verfügung der Regierung zu Arnsberg vom 7. Februar 1890 vorzüglich festgestellt sind. Da diese Verfügung die letzte für den Handarbeitsunterricht ist, so muß sie als maßgebend für die Jetztzeit gelten. In § 1 heißt es:

„Der Unterricht in den Handarbeiten für Mädchen hat unterschiedlos in allen Mädchenschulen, seien es einklassige Volksschulen oder seien es voll ausgestaltete Mädchenschulen, die Bestimmung, das Auge und die Hand der Kinder zu üben, ihren Ordnungssinn zu stärken und sie zur Freude an einer sauber, genau und sorgfältig ausgeführten Arbeit zu führen, und es ist daran festzuhalten, daß gerade durch einen zweckmäßig eingerichteten Handarbeitsunterricht ein wesentlicher Teil der erziehlichen Aufgabe der Schule gelöst werden kann. Außerdem soll er die Mädchen befähigen, zunächst im elterlichen, später im eigenen Hause, die ihnen zufallenden Aufgaben zu erfüllen.

Darnach bestimmt sich der Umfang des Unterrichtes. Je höher die Bedeutung ist, welche der Fertigkeit der Mädchen und Frauen in denjenigen weiblichen Handarbeiten, welche das Bedürfnis des Hauses täglich fordert, für das Gedeihen, selbst für den sittlichen Bestand der arbeitenden Klassen beizumessen ist, desto größeren Wert gewinnt die Beschränkung auf das Notwendige, unter Umständen auf das Unentbehrliche.

1. Die Landschulen. Im Dezember 1880 erschien eine Denkschrift, betreffend den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in den preußischen Landschulen, welche genaue statistische Mitteilungen bringt und nachweist, daß in den letzten drei Jahren von 1877 bis 1880 der Handarbeitsunterricht in 2407 Landschulen neu eingeführt worden ist, und daß die Zahl der Schulen, in denen er fehlt, sich um 2082 vermindert hat. Die beigegebene Tabelle der Denkschrift ergiebt, daß 1880 der Handarbeitsunterricht in 25657 öffentlichen Landschulen eingeführt ist und noch 4150 Schulen bestehen, wo derselbe fehlt. Die sächlichen Kosten betragen in den sämtlichen Schulen zusammen nur 44883 M jährlich, so daß überhaupt kaum 0,50 M Kosten pro Kopf und Jahr entstehen. An 1666 dieser Schulen wird der Unterricht von den festangestellten ordentlichen Lehrerinnen mitbesorgt, während 23964 Lehrkräfte lediglich für den Handarbeitsunterricht angenommen sind. 407 Handarbeitslehrerinnen arbeiten sogar ganz unentgeltlich. (Siehe weiteres: Schneider III, S. 509 u. f. f.) Zur Zeit dürfte sich wohl keine Landschule im preußischen Staate mehr ohne diesen Unterricht finden.

Der Handarbeitsunterricht beginnt in den Landschulen erst mit dem dritten Schuljahr, also mit dem achten Lebensjahr der Schülerinnen und dauert infolgedessen sechs Jahre, ausnahmsweise auch nur fünf Jahre. Der Unterricht wird gewöhnlich in wöchentlich wenigstens zwei Stunden erteilt. Wo jedoch eine Erhöhung der Stundenzahl gewünscht wird, kann diese auf vier vermehrt werden. Es wird den Landgemeinden angelegentlich von der Regierung empfohlen, wenigstens drei Stunden wöchentlich festzustellen. Von dieser Erlaubnis haben bereits viele Landschulen Gebrauch gemacht, ein Zeichen, daß die Gemeinden immer mehr den Segen des Handarbeitsunterrichts zu spüren beginnen und deshalb keine Kosten scheuen. Die Schülerinnen sollen klassenweis unterrichtet werden, doch stößt diese Anordnung in Landschulen oft auf Schwierigkeiten, teilweise wegen Mangels an Lehrkräften, noch mehr aber wegen der Kosten für diese. Und so müssen dann an diesen Schulen oft zwei bis drei Abteilungen in einer Klasse eingerichtet werden, was natürlich die Arbeit der Lehrerin sehr erschwert und die Erfolge hemmt. In größeren Dörfern sind auf diese Weise oft 50, ja 60—70 Kinder zusammen zu unterrichten, trotz der Regierungsverfügung, daß „die Zahl der Schülerinnen, welche zugleich unterrichtet werden, in der Regel 40 nicht übersteigen soll. Zur Erzielung einer gleichmäßigen Förderung aller Kinder wird es sogar in manchen Fällen dienlich sein, die Zahl nicht über 30 steigen zu lassen.“ Leider wird dieser Verfügung trotz mancher Bitten der Lehrerin von seiten der Schulinspektoren oder Rektoren doch nicht Rechnung getragen. Es sind dies meistens solche Herren, die von der Arbeit im Handarbeitsunterrichte keine Ahnung haben und meinen, diese Stunde sei eigentlich eine Ausruhestunde. Ebenso kommt es noch leider

oft vor, daß derartige Herren ohne allen Grund Stunden streichen und den Handarbeitsunterricht auf die festgesetzten zwei Stunden beschränken. Glücklicherweise giebt es aber auch einige Schulinspektoren, die ihr ganzes Interesse gerade diesem Unterrichtsfache in den Landschulen widmen und mit aller Energie nicht nur die gesetzlichen Vorschriften erfüllen, sondern auch dieselben soviel wie möglich erweitern und ergänzen. Die für den Unterricht erforderlichen Werkzeuge und Stoffe sind von den Eltern und Pflegern der Kinder zu liefern. Das Material muß derart sein, daß es eine Unterweisung in dem Unterrichtsgegenstande ermöglicht. Gewöhnlich wird dasselbe im ganzen durch die Lehrerin beschafft und dann an die Kinder gegen Selbstkostenpreis abgegeben. An arme Kinder wird dasselbe von den zur Unterhaltung der Schule Verpflichteten bezahlt. Einige Gemeinden nehmen dann die gefertigten Arbeiten zurück, während andere sie den betreffenden Kindern überlassen. Das letzte dürfte wohl das richtige sein. Von den Handarbeitslehrerinnen wird noch keine staatliche Prüfung verlangt, doch wird es sehr gewünscht, daß derartige Personen, welchen der Handarbeitsunterricht an einer Landschule anvertraut wird, von einer geprüften Lehrerin hierin eine planmäßige Anleitung empfangen.

Ist eine Lehrerin an einer Schule thätig, so hat möglichst diese den in Rede stehenden Unterricht zu erteilen, der dann in die Zahl ihrer Pflichtstunden einzurechnen ist. Sonst kommen hierfür zunächst Angehörige der an der Schule angestellten Lehrer in Betracht. Die Handarbeitslehrerin soll durch ihr Amt dem Schulorganismus eingereiht werden, deshalb erfolgt ihre Einführung durch den Ortsschulinspektor in Gegenwart der von ihr zu unterrichtenden Mädchen, der übrigen Lehrpersonen der Schule und der etwa erschienenen andern Mitglieder der Ortsschulbehörde. Hierbei wird sie durch Handschlag zu gewissenhafter Erfüllung der ihr gestellten Aufgabe verpflichtet. Über die Anstellung hat die Gemeinde einen schriftlichen Vertrag mit der Handarbeitslehrerin zu machen. Der Schulvorstand ist verpflichtet, für die Wahl einer neuen Lehrerin rechtzeitig zu sorgen, damit womöglich jede Unterbrechung des Unterrichtes vermieden wird. Die Genehmigung zur Beschäftigung derselben erteilt der Kreisschulinspektor. Durch alle diese Bestimmungen ist die äußere Stellung des Handarbeitsunterrichtes an den Landschulen gesichert und in Reih und Glied den andern Fächern derselben eingeordnet.

2. Die städtischen Elementar- oder Volksschulen. Diese haben im allgemeinen dieselben Bestimmungen für die äußere Stellung wie die Landschulen. Auch in den meisten städtischen Schulen beginnt der Handarbeitsunterricht im dritten Schuljahr. Manche Städte machen jedoch eine rühmliche Ausnahme davon und beginnen schon mit dem zweiten Schuljahr, z. B. Osnabrück, Hannover u. s. w. Spandau, Halle a. S., Frankfurt a. M. u. s. w. beginnen sofort mit dem ersten Schuljahre, damit der Handarbeitsunterricht der Schülerin ein treuer Begleiter durch die ganze Schulzeit sei. Das ist ein sehr richtiger Beweggrund, der guten Erfolg verspricht. Auch über die zwei obligatorischen Stunden gehen viele Städte hinaus. Einige haben nur in den Unterklassen zwei, in den oberen aber drei und vier, andere jedoch durch alle Klassen vier, in den Oberklassen sogar sechs Stunden. So hat z. B. Osnabrück in Klasse VII zwei, in Klasse VI bis I je vier Stunden, Hannover und Halle durchweg vier, Frankfurt a. M. in Klasse VII 3. dann immer vier Stunden. Berlin hat vom dritten Schuljahr an vier, in der Oberstufe aber sechs Stunden. An Schulen, wo der Haushaltungsunterricht eingeführt ist, werden bei sechs Handarbeitsstunden gewöhnlich zwei Stunden gestrichen.

In den städtischen Volksschulen werden die Schülerinnen durchgehend nach Klassen unterrichtet, höchstens hat die Oberklasse noch zwei Abteilungen. Über die Schülerinnenzahl herrschen in einzelnen Provinzen und Städten noch sehr verschiedene Meinungen. An einzelnen Orten gelten die Bestimmungen, daß in Unterklassen höchstens 40, in Oberklassen aber nur 30 Schülerinnen unterrichtet werden dürfen. An anderen Orten dagegen steigt die Schülerinnenzahl noch oft auf 60—70, die nur durch eine Lehrerin unterrichtet werden. Wieder in anderen Städten, z. B. Berlin, Hannover, Bochum u. s. w. unterrichten in großen Klassen zwei Lehrerinnen zu gleicher Zeit, eine davon ist die Leiterin des Unterrichts, die andere die Gehilfin. Entweder sind diese zwei Lehrerinnen nur Fachlehrerinnen oder eine wissenschaftliche und eine Fachlehrerin. Eine ideale Einrichtung ist dies nicht, besser wäre es, die Klassen zu teilen und nur einer Lehrerin zu übergeben. Oft fehlt es aber den Schulen an Raum, deshalb diese Aushilfe. Das Material

wird, wie bei den Landschulen angegeben, besorgt. In den städtischen Schulen werden jetzt staatlich geprüfte Handarbeitslehrerinnen angestellt, bei Neuanstellungen berücksichtigt man nur diese, da sie jetzt in großer Auswahl zu finden sind. Zur Zeit fungieren zwar teilweise auch noch einige ältere ungeprüfte Lehrerinnen im Amte, aber die Zahl derselben ist immer mehr im Verschwinden.

3. Höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. In diesen Schulen ist der Handarbeitsunterricht durch die neuen Bestimmungen über das Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 sehr beschnitten worden. Dieselben setzen für jede Klasse 2 Handarbeitsstunden fest. Während man an Volksschulen mehr Stunden empfiehlt, dürfen hier keine hinzugefügt werden, weil die anderen Fächer viel Zeit fortnehmen und man annimmt, die Schülerinnen dieser Schulen hätten eher Gelegenheit, den Handarbeitsunterricht im Hause zu pflegen und später Privatstunden zu nehmen. Der Handarbeitsunterricht darf an diesen Schulen jetzt ebenfalls erst im dritten Schuljahr beginnen und da diese einen neunjährigen Kursus haben, führen sie ihn also sieben Jahre durch. In Klassen über 20 Schülerinnen muß die Handarbeitsstunde doppelt besetzt sein. Die an höheren Mädchenschulen angestellten Handarbeitslehrerinnen müssen staatlich geprüft sein und womöglich noch eine andere Prüfung für Turnen oder Zeichnen abgelegt haben.

b) **Innere Einrichtung: Lehrziele, Lehrplan, Unterrichtsmaterial, Übungstücher, Normalarbeiten, Methode, Lückenarbeiten.** Die in den sechziger Jahren hervortretende große Umwälzung in der Methode bedingte 1872 die obligatorische Einführung, und eben diese veranlaßte wiederum immer neue Verbesserungen in betreff der Methode. So erschienen in den achtziger Jahren die meisten der Schriften, welche auf die jetzige innere Ausgestaltung des Handarbeitsunterrichts Einfluß haben. Gerade in den letzten Jahren ist ein besonders reges Streben für diesen Unterricht erwacht, und es ist für Fachlehrerinnen eine Freude, zu sehen, wie immer mehr Persönlichkeiten in diesen Kreis hineingezogen werden. Man fängt endlich an, ihn nicht mehr als Stiefkind der Schule anzusehen. Dadurch wird ein wesentlicher Faktor für die Erziehung der Mädchen gewonnen, welcher gute Gewähr für die Zukunft verspricht.

Die Lehrziele im Handarbeitsunterrichte sind demnach auch nach den späteren Lebenskreisen der Schülerinnen festgestellt und nur auf die notwendigen nützlichen Thätigkeiten, die in Haus und Familie vorkommen, beschränkt. Das ist besonders wertvoll, denn auf diese Weise wird jedem Mädchen, gleichviel welchen Standes es sei, Gelegenheit geboten, sich Kenntnisse und Fertigkeiten in allen häuslichen weiblichen Handarbeiten zu erwerben. Die gemeinsamen Lehrziele für alle Schulen sind: Stricken, Namenzeichnen, Nähen, Zuschneiden einfacher Wäschestücke und Ausbessern — Flicken und Stopfen —, auf welch' letzteres besonders in Volksschulen Gewicht gelegt werden soll. An Mittelschulen und höheren Schulen kommt noch das Häkeln und Weißsticken hinzu. Für das Stricken sind meistens $2^1/_2$—3 Jahre bestimmt, für das Namenzeichnen ein halbes, für Erlernen des Nähens ein ganzes Jahr, für das Zuschneiden und Nähen der Hemden und Erlernen des Ausbesserns aber 2—3 Jahre. Der Lehrplan für eine einfache, ländliche Schule ist folgender:

3. Schuljahr (2 Std. wöchentl.) 1. Ein Strickstreifen. 2. Ein Paar Kinderstrümpfe. 4. u 5. Schuljahr (2 Std. zus.) 1. Ein Paar Frauenstrümpfe. 2. Anstricken, Bestopfen der Hacke. 6., 7. u. 8. Schuljahr (4 Std. zus.) 6. Schuljahr. 1. Ein Nähtuch. 2. Taschentücher, Handtücher werden gesäumt; einfache Schürzen genäht. 7. Schuljahr. 1. Ein Zeichentuch. 2. Ein Frauenhemd. 8. Schuljahr. 1. Ein Männerhemd. 2. Ein Flicktuch. 3. Schadhafte Gegenstände werden gestopft und geflickt.

Der für eine städtische Volksschule nach der letzten Regierungsverfügung von Arnsberg lautet:

Alle Klassen haben wöchentlich 4 Stunden. 1. Das dritte Schuljahr. Die ersten Übungen im Stricken werden an einem Musterlappen oder an einem Strickbeutel vorgenommen. Die rechte Masche, die linke Masche und die Verbindung beider werden erlernt. Ein Paar Kinderstrümpfe. 2. Das vierte Schuljahr. Das selbständige Stricken wird an Frauenstrümpfen und an Socken geübt. Die Einteilung und die Berechnung der einzelnen Teile des Strumpfes wird gelehrt und an verschiedenen Maschenzahlen geübt. 3. Das fünfte Schuljahr. Das Stricken wird weiter geübt, besonders auch das Anstricken der Strümpfe. Das Zeichnen der Wäsche wird an einem kleinen Zeichentuche (Stramin oder Nessel) erlernt. 4. Das sechste Schuljahr. Das Nähen aller Nähte wird an einem Probetuche von mittelstarker Leinwand erlernt. Alle Nähte und die verschiedenen Arten der Säume werden geübt, ebenso das Annähen von Knöpfen, Haken, Ösen und Bändern, sowie das Schürzen der Knopflöcher. Die Strickübungen werden wiederholt. Hacken werden eingestrickt. 5. Das siebente und achte Schuljahr. Das Nähen wird fortgesetzt. Ein Frauenhemd und ein Mannshemd werden angefertigt. Das Flicken und das Stopfen wird an einem Flicktuche erlernt, darnach an Strümpfen und anderen Kleidungsstücken geübt.

Anm. Luxusarbeiten sind ausgeschlossen. Nur einige Wochen vor Weihnachten dürfen fleißige Kinder unbeschadet der Vollendung der Klassenarbeit unter Aufsicht und Anleitung der Lehrerin Weihnachtsarbeiten machen.

Nur mit wenig Ausnahmen haben einige der letztgenannten Schulen noch das Häkeln im Lehrplan, dann aber nur für kurze Zeit — $^1/_4$—$^1/_2$ Jahr — und das Namensticken. Auch letzteres wird in den städtischen Schulen immer mehr auf das äußerste Maß zurückgedrängt und nur ausnahmsweise geübt, um dem wichtigen Ausbessern Raum zu schaffen. Der Lehrplan für höhere und Mittelschulen ist durch „die Bestimmungen" vom 1. Mai 1894 genau vorgeschrieben,

nämlich: Klasse VII (drittes Schuljahr): Häkeln. Klasse VI und V Stricken, Ausbessern der Strümpfe. Klasse IV und III Nähtuch, Zeichentuch, Stopfstuch. Klasse II und I. Das Hemd. Das Ausbessern der Wäsche. Sticktuch.

Beachtenswert ist, daß hier das Häkeln als erste Übung angegeben ist, während diese bisher stets das Stricken war. Ich glaube nicht, daß sich dies in der Praxis bewähren wird.

Um die Einhaltung der Lehrziele und das Fehlen der Mädchen durch Konfirmations-Unterricht möglichst zu vermeiden, sind die Handarbeitsstunden an den Volksschulen oft auf die freien Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittage gelegt, an höheren Schulen nimmt man darauf keine Rücksicht. Trotz dieser Vorschriften ergeben sich doch innerhalb der allgemeinen Lehrziele manche Verschiedenheiten, in den Städten sowohl wie in den Dörfern, denn der Lehrplan wird erweitert oder beschränkt, je nachdem die mehr oder weniger günstigen Verhältnisse es erlauben. Diese Freiheit ist für die Entwickelung des Handarbeitsunterrichtes sehr notwendig und nützlich. So z. B. bevorzugen die Berliner Volksschulen in der ersten Klasse das Weiß- und Namensticken sehr, um den Schülerinnen bald Gelegenheit zum Geldverdienen in dieser Thätigkeit zu geben. Das ist aber kein richtiger Standpunkt und erinnert noch an die früheren Arbeitsschulen, denn leider wird dadurch das praktische Ausbessern der Wäsche und Kleider verdrängt. Wenn der Handarbeitsunterricht in größeren Städten auch eine andere Bedeutung für die Schülerinnen hat, so soll er doch nicht zum Erwerben vorbilden, sondern für den praktischen häuslichen Beruf. Dieses ausgedehnte Sticken, wie es noch in einigen größeren Städten betrieben wird, gehört in Fach- und Fortbildungsschulen und muß aus den Volksschulen heraus, weil die Gefahr, den Luxus zu fördern, zu nahe liegt. Man sucht auch gegenwärtig in Berlin, den Handarbeitsunterricht nach dieser Richtung hin zu reorganisieren.

Das Arbeitsmaterial muß für alle Schülerinnen einer Klasse genau dasselbe sein. Sehr beachtenswert ist es, daß man allmählich von den früheren feinen Arbeitsstoffen abgesehen hat und jetzt mit starkem Material — starker Baumwolle, mittelfeinen Leinen u. s. w. arbeiten läßt. Es erleichtert die Arbeit für Lehrerin und Schülerin, schont die Augen und fördert die Ausführungen. Die Arbeiten bleiben bis zur Beendigung in der Schule, dürfen höchstens bei langer Versäumnis mit nach Hause genommen werden. Ausgehend von dem Gedanken, daß der Handarbeitsunterricht nicht in erster Linie für die Bedürfnisse des Hauses zu sorgen hat, sondern schulgerecht zu behandeln ist, sind in allen Schulen für jede Thätigkeit der weiblichen Handarbeiten sog. Übungstücher eingeführt. An denselben werden die verschiedenen Übungen der Reihe nach einzeln geübt und dann so zusammengefügt, daß sie ein übersichtliches und abgeschlossenes Ganze geben. Dabei ist das Bestreben, die prunkvollen Tücher früherer Jahre abzuschaffen und sie möglichst praktisch zu gestalten. So werden für das Stricken Strickbeutel oder Strickstreifen gestrickt, an denen die rechte Masche, die linke Masche, die Verbindung beider Maschen, das Abnehmen u. s. w. geübt und dann später an Strümpfen angewendet werden. Für das Nähen läßt man an einem Nähtuch — Vor-, Stepp- und Hinterstichnähte, einfache und Hohlsäume, Verzierungsnähte u. s. w. üben. Ferner werden Knöpfe, Bänder, Haken und Ösen angenäht, Knopf- und Schnürlöcher, Schlingen u. s. w. gearbeitet. Erst dann folgt das Nähen von Hemden. Das Wäschezeichnen wird an einem Zeichentuch, oft aber auch gleich am Nähtuch gelehrt. Für das Ausbessern sind Flick- und Stopftücher vorgesehen und erst nach Beendigung dieser, wird dasselbe an Wäschestücken probiert. Diese Übungstücher haben sich seit langer Zeit gut bewährt, denn sie lassen beim Unterricht eine Entwickelung zu und garantieren eine gleichmäßige Übung aller Schülerinnen. Aus diesem Grunde werden sie wohl ein bleibender und unentbehrlicher Bestandteil des Handarbeitsunterrichts bleiben. Die praktischen Arbeiten — Strümpfe und Hemden — fertigen die Schüle-

rinnen einer Klasse alle nach bestimmten Berechnungen und Maßen an. Diese sog. Normalarbeiten, Normalstrümpfe und Normalhemden, beruhen auf einheitlichen Berechnungen, welche sich bei Strümpfen nach dem Maschenanschlag, bei Hemden nach deren Längenmaß richten. Nach diesen Normalarbeiten sind dann leicht alle anderen Gegenstände in den verschiedensten Größen herzustellen.

Die Methode, die Hauptsache des Handarbeitsunterrichtes, hat sich in den letzten Jahren zu immer größerer Vollkommenheit herausgearbeitet, auf welche die vorher genannten Schriftsteller mehr oder weniger Einfluß ausübten. Das Streben geht jetzt überall dahin, den Klassenunterricht mit gleicher Arbeitsübung durchzuführen. Von Klassenunterricht spricht man allerdings seit vielen Jahren. Man verstand darin früher nur, daß die Schülerinnen einer Klasse gleiche Thätigkeiten und gleiche Normalarbeiten ausführten. Je nach der Geschicklichkeit und dem Fleiß der Kinder kamen sie sehr bald auseinander, so daß der Unterricht in den praktischen Übungen im Einzelunterricht verlief und nur in den allgemeinen Besprechungen noch Klassenunterricht blieb. Diese Methode verschwindet immer mehr, um dem strengen Klassenunterricht mit Taktmethode und Zwischenarbeiten Platz zu machen. Eine Folge hiervon ist, daß die bei Agnes Schallenfeld und ihrem Vertreter erwähnten langen, unabhängig von den praktischen Übungen betriebenen Besprechungen ganz fortfallen. Die Methode ist durchgeistigter worden, sie legt Wert auf genaues Beobachten, schnelles Erfassen und sicheres Nacharbeiten. Zunächst soll an der Hand des Springerschen Buches eine Probe derselben gezeigt werden, denn Springer vertritt diese Methode am schärfsten und klarsten. Er hat für den Massenunterricht, besonders für einfache und schwierige Verhältnisse, einen durch die Praxis bewährten brauchbaren Lehrgang aufgestellt, in denen sich die Gedanken mancher vorher besprochenen Schriftsteller wiederspiegeln und vereinigen. „Brauchbar ist der Lehrgang aber nur dann, wenn er dem Lehrgegenstande, dem Kinde und der Lehrerin gerecht wird. Dem Lehrfache muß er sich anpassen, d. h. er muß dessen Eigenart berücksichtigen und dessen Zwecke fördern. Dem Kinde muß er entsprechen, d. h. dessen Arbeit erleichtern und beschleunigen. Aber auch der Lehrerin muß er bequem sein, d. h. sie im Unterrichte stützen und unterstützen."

Wie schon bei der obigen Besprechung von Springer gesagt, stellt er vier Stufen auf, die er folgendermaßen zerlegt. 1. Durch das Auge zum Verstande. Der beste und nächste Weg zum Verständnis geht durch die Anschauung. 2. Kein rechtes Anschauen ohne rechtes Entwickeln! Das Anschauen wird aber erst fruchtbar, wenn die entwickelnde Thätigkeit der Lehrerin hinzukommt. Diese besteht im Rechtzergliedern und Rechtbesprechen. 3. Wenn erkannt, dann benannt! Zuerst die Sache, dann das Wort. Zum richtigen Anschauen, zum rechten Zerlegen jeder Übung, jeder Regel muß also unbedingt der richtige technische Ausdruck kommen. 4. Zuletzt in die Hand! Als letztes Glied kommt das Nachmachen hinzu, welches sich unmittelbar an das Vormachen anschließen muß. Diese vier Stufen sind nun in feste, einheitliche Arbeitsformen zu bringen: Schematisch ist nicht mechanisch! Ein solcher schematischer Lehrgang ist folgender: 1. Die Lehrerin arbeitet und taktiert. Die Lehrerin macht den ersten Teil einer Übung — z. B. soll die rechte Masche vorgeführt werden — vor der ganzen Klasse stehend, vor. Sie steht halbrücks, damit ihre rechte Hand ungefähr nach derselben Richtung wie die ihrer Schülerinnen zeigt. Sie arbeitet mit hochgehobenen Händen und in stark vergrößertem Maßstabe — mit roter Schnur und Holznadeln — und spricht dazu die Benennung, umschreibt auch zur weiteren Veranschaulichung die Übung, so oft es notwendig ist, mit kurzen Worten. Also sie spricht: „Mit der Nadel von unten nach oben in die Masche — stecht! Zurück!" Sie wiederholt dies so oft, bis die Abteilung die Übung erfaßt haben kann.

2. Die Lehrerin arbeitet und die Kinder taktieren. Die Lehrerin macht dieselbe noch einmal vor, läßt aber jetzt die Kinder die Benennung sprechen, damit sich die Anschauung derselben noch mehr vertieft und zugleich die Benennung im Chorsprechen sich einprägt.

3. Die Kinder arbeiten und die Lehrerin taktiert. Die Schülerinnen greifen zur Arbeit und führen jetzt selbst die neue Übung aus, während die Lehrerin, nunmehr der Klasse voll zugewandt, wieder die Benennung spricht: „Von unten nach oben in die Masche — stecht: Hierbei bessert sie auch Fehler, die sie beobachtet, sofort aus oder erläutert noch einmal.

4. Die Kinder arbeiten und sprechen zugleich im Chor, dann einzeln. Nachdem die Kinder die Übung fest erfaßt haben, also ohne Gefahr der Ablenkung auch die Benennung selbst sprechen können, arbeiten sie die Übung und benennen sie zugleich.

Sobald auf diese Weise der erste Teil der Rechtsmasche erfaßt und annähernd eingeübt ist, wird zur zweiten Teilübung geschritten, dieselbe aber stets an die erste angeschlossen, die erste also immer wieder vorausgeschickt. Ist die ganze Masche erfaßt und soll sie zur Erzielung der ersten Fertigkeit noch weiter eingeübt werden, so verkürzt man die vier Übungen. Sie lauten also: Stecht=ein! Schlingt=um! Zieht=durch! Stoßt=ab! Später wird die Reihenfolge durch Nennen der Zahl: „Eins! — Zwei! — Drei! — Vier!" zuletzt durch Klopfen angegeben. Die Vorzüge dieses Lehrganges sind in der Hauptsache folgende. Alle Hauptpunkte klassengerechten Unterrichts: Massenunterricht, Anschaulichkeit, richtige Entwickelung, knappe Lehrform, die rechte Verbindung

von Vor- und Nachmachen, von Erkennen und Können — kommen durch ihn zum scharfen Ausdruck. Indem er ferner zu langsamem Vorschreiten zwingt, sorgt er für die rechte Gründlichkeit. Durch den steten Wechsel in der Unterrichtsform giebt er immer wieder neue Anregung und verhindert so ein Nachlassen in der Aufmerksamkeit der Kinder. Man muß gesehen haben, mit welcher Lust diese an jede Übung herantreten, wie schnell sie diese erfassen und sich einprägen, und man wird über das Schematische des Lehrgangs gern hinwegsehen. Durch einen solchen Massenunterricht macht sich die Lehrerin zur Herrin der Klasse. Durch ihn lenkt und ordnet sie bis zum einzelnen Kinde hinab sämtliche Schülerinnen nach ihrem Willen, unterrichtet sie jetzt und überläßt sie dann wieder stiller Übung, wodurch sie Zeit zu einer sorgsamen Überwachung findet.

Aber dieser Massenunterricht hat seine Grenzen. Gerade bei Handarbeiten und mehr als bei rein theoretisch-geistiger Arbeit muß auch eine gewisse Freiheit der Bewegung herrschen. So tritt der Massenunterricht bei jeder neuen Übung und Regel ein, ebenso auch bei Wiederholungen. In den unteren Klassen ist er länger und andauernder zu betreiben, während er in den oberen Klassen eher hinter der freien Arbeit zurücktreten darf. Diese tritt ein, sobald die Übung sicher ausgeführt wird. Dann kann jede Schülerin nach Maßgabe ihrer Kraft arbeiten. Diejenigen, welche mit der Klassenarbeit eher fertig sind, gehen zur Einzelarbeit, der sog. Zwischen- oder Lückenarbeit über, bis die ganze Klasse ihr Pensum vollendet hat und an eine neue Aufgabe herangeht. Die Einzelarbeiten dürfen aber die Kraft der Lehrerin nicht zu sehr beanspruchen. Können sie an der Klassenarbeit selbst vorgenommen werden, z. B. durch Einübung neuer Nähte oder Zierstiche, desto besser, sonst wird eine besondere Arbeit eingerichtet, die dem Klassenpensum entspricht oder der Wiederholung früherer Stufen gilt. Auf diese Weise ist es zu ermöglichen, daß alle Kinder das Pensum am Schlusse des Jahres erreichen, während früher beim Einzelunterrichte nur zu oft ein Drittel und noch mehr der Schülerinnenzahl dies nicht konnte. Bei dieser Methode kommt es aber auch sehr auf die Persönlichkeit der Lehrerin an. Sie muß dieselbe ganz nach den geistigen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen — besonders an höheren Schulen — ausgestalten, wenn die Unterrichtsweise anregend bleiben soll. Um den Nähunterricht in einer höheren Klasse vorzuführen, mag hier eine Lektion aus dem Buche von Krause-Metzel Platz finden (S. 140, Nr. 161):

Die Rechtssteppnaht: (Lehrmittel, Nährahmen.) Heute sollt ihr eine neue Naht kennen lernen. Diese nähen wir von oben nach unten. Wie war das bei der vorigen?) (Lehrerin arbeitet.) Drei Fäden auf die Nadel nehmen! Faden herausziehen! Das ist der Anfang. Wieviel Fäden nahmen wir auf die Nadel? Wir gehen nun drei Fäden zurück. Hineinstechen und sechs Fäden auf die Nadel nehmen! Faden herausziehen! Zurück! Am ersten Faden hineinstechen! Beim sechsten Faden herausziehen! Sagt selbst! — Wir haben wieder Steppstiche. Auf welcher Seite sind dieselben gearbeitet? (Rechten.) Wie können wir die Naht deshalb nennen? (Rechtssteppnaht.) Wieviel nehmen wir auf die Nadel? Über wievielen Fäden liegt der Steppstich? Wie können wir demnach die Rechtssteppnaht noch näher bezeichnen? (Rechtssteppnaht über drei Fäden.) Zwischen welchen Leinwandfäden geht der Zwirnsfaden hindurch? (Zwischen dem dritten und vierten. — Anzeichnen.) — Fädelt einen Faden starken Zwirnes ein! Faßt den Canevas! Nehmt von oben drei Fäden auf die Nadel! Laßt die Nadel stecken! (Nachsehen.) Faden heraus! Zurück beim ersten Faden hinein! Beim sechsten heraus! Laßt die Nadel stecken! (Nachsehen.) Heraus! Hinein! (Nachsehen) Heraus! Sagt selbst! Nach jedem der ersten Stiche nachsehen. Wer die Übung kann, arbeitet für sich weiter.) Halt! Schneidet den Faden ab! — Arbeitet die Naht am Nähtuche! Zu welchen Nähten zählt man die Linkssteppnaht? (Verschönerungsnähten.) Zu welchen wird auch die Rechtssteppnaht gehören? Zu welchen Nähten gehört also die Steppnaht?

Jetzt werden wir sehen, daß die Rechtssteppnaht noch eine andere Verwendung findet als die zur Verschönerung. Was ist das? (Zwei Stücke Leinwand.) Welche Kanten sind das? (Schnittkanten.) In diesen sollen die beiden Stücke Leinwand vereinigt werden. Wie macht man das? (Zusammennähen.) Das soll jetzt geschehen. Beide Leinwandteile werden zunächst so zusammengelegt, daß die Schnittkanten auf einander fallen, dann mit Stecknadeln zusammengestochen und darauf geheftet. Was wird gethan? Heftet die beiden Teile zusammen! (Nachsehen.) — In dem oberen Stücke wird da, wo die Naht entlang laufen soll, ein Faden gezogen. Thut das! Näht jetzt an der Stelle eine Rechtssteppnaht! (Verbindet zwei Stücke Leinwand.) Als was für eine Naht tritt sie also hier auf? (Verbindungsnaht.) Die Kanten sind noch nicht fest; sie müssen später übergenäht werden. Als was für eine Naht dient also die Rechtssteppnaht noch? (Vornaht.) —

Vergleichung der Links- und Rechtssteppnaht. Zuvörderst Wiederholung dessen, was über jede einzelne Naht gesagt worden ist. Worin sind beide Nähte ähnlich?

Wie unterscheiden sich die beiden Nähte? Tagebücher vor — 1, 2, 3! Federn vor — 1, 2, 3! Schreibt auf, worin die beiden Nähte ähnlich sind! — Lies vor, was du geschrieben hast! Jetzt schreibt auf, worin sich die beiden Nähte unterscheiden! — Lies, was du geschrieben hast! Bücher zu! Bücher weg — 1, 2, 3! Federn weg — 1, 2, 3! Arbeitet zu Hause unter Zuhilfenahme von dem, was ihr aufgeschrieben habt, einen Aufsatz, dessen Überschrift lautet: „Die Links- und die Rechtssteppnaht. Eine Vergleichung!“

Alle Versuche, die in den letzten Jahren durch Anregungen aus Zeitschriften, Vorträgen und Büchern mit diesem Taktunterricht wieder von neuem, aber nachdrücklicher, aufgenommen sind, haben meistens sehr zufriedenstellende Resultate ergeben, so daß diese Methode in Zukunft wohl endlich zur festen Herrschaft im Handarbeitsunterrichte gelangen wird. Möchte ihr von Behörden dazu verholfen werden. Einheitliche Regierungsverfügungen über die Methode im Handarbeitsunterrichte giebt es noch nicht, wohl aber haben einzelne Regierungsbezirke nachahmenswerte allgemeine Vorschriften erlassen, die wenigstens teilweise den Unterricht an den Schulen des betreffenden Bezirks einheitlich regeln und zur Nachahmung anspornen. So enthalten z. B. die Verfügungen der Regierungen zu Königsberg vom 28. Februar 1888 und die zu Arnsberg vom 4. Februar 1890 vorzügliche methodische Anweisungen, auch Hinweise auf Taktübungen. (Henze, S. 134 u. 139.) Dagegen enthalten die letzten Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen keine derartige Bemerkungen.

In den meisten Ländern Deutschlands herrschen ähnliche Verhältnisse wie in Preußen, bemerkenswert sind noch folgende:

1. Die Reichslande Elsaß-Lothringen. a) In ganz Elsaß nimmt der Handarbeitsunterricht eine vorzügliche Stellung ein. In Straßburg, seinen Vororten, sowie in den meisten Städten beginnt derselbe bereits mit dem ersten Schuljahr und dauert sieben Jahre hindurch, denn die Mädchen der Volksschule verlassen dieselbe bereits mit 13 Jahren. Im ersten Schuljahr sind zwei, im dritten und vierten vier und in den drei letzten je sechs Handarbeitsstunden angesetzt. Die Schülerinnenzahl einer Klasse ist hier eine ziemlich hohe. So werden 50—70 Schülerinnen zugleich unterrichtet und zwar von der Klassenlehrerin, da im Elsaß die Mädchen nur von Lehrerinnen unterrichtet werden. Das Material für den Handarbeitsunterricht liefert die städtische Verwaltung Straßburgs für sämtliche Volksschulen frei. Die gefertigten Arbeiten erhalten die Kinder zu Weihnachten geschenkt.

b) Im Lehrziel ist hier noch das Maschenstopfen aufgenommen, welches im Elsaß allgemein die einfachsten Leuten arbeiten, und eine größere Auswahl von Hemden.

2. Bayern. a) Die siebenklassigen städtischen Volksschulen in München beginnen den Handarbeitsunterricht mit dem ersten Schuljahr und betreiben ihn die ganze Schulzeit. Die zwei ersten Schuljahre haben wöchentlich zwei, das dritte, vierte und sechste je drei und das fünfte und siebente je vier Stunden. Die Schülerinnenzahl beträgt 50—60 für eine Klasse. Bei über 50 Schülerinnen ist der Arbeitslehrerin eine Assistentin beigegeben. Die höhere Töchterschule nimmt die Schülerinnen vom 10. Jahre auf und beginnt sofort mit Handarbeitsstunden. Nur die drei ersten Jahre sind obligatorisch, die drei anderen fakultativ.

b) Die Lehrziele sind Stricken, Nähen, Kreuzstich, Häkeln, Zuschneiden, Nähen von Hemden, Ausbessern. Die höhere Mädchenschule stellt für das Lehrziel auf: „Praktische Verwertung der Formen- und Farbenlehre im Anschluß an den Freihand- und den geometrischen Zeichenunterricht. Pflege des Ordnungs- und Reinlichkeits-Sinnes, Gewöhnung an Arbeitsfreudigkeit und Ausdauer, Erweckung des Verständnisses von der Wichtigkeit elementarer Bestandteile für die Hervorbringung eines Ganzen, unter Berücksichtigung der späteren Bedürfnisse des häuslichen Lebens.“ Demnach wird viel Gewicht auf Formenstricken und Häkeln gelegt. Dann treten noch hinzu: Nähen, Maschenstopfen, Straminstickerei, Weißsticken, Anfertigen von Wäsche, Filetstricken. Der Lehrplan ist so reichhaltig, daß man annehmen muß, die Schülerinnen erhalten häusliche Aufgaben. An den 28 Volksschulen Münchens herrscht Massenunterricht mit strengem Taktunterricht.

3. Sachsen. a) Hier hat der Handarbeitsunterricht in den letzten Jahren ebenfalls manchen Schritt vorwärts gethan. Die Dresdener Volksschulen haben den Handarbeitsunterricht vom ersten Schuljahre an. Dieses beginnt mit wöchentlich zwei Stunden, während die folgenden je vier haben. Die dortigen Bürgerschulen setzen in sechs Schuljahren je vier Stunden und die Bürgerschulen Leipzigs in der sechsten bis vierten Klasse je zwei Stunden, in der dritten drei und in der zweiten und ersten je vier Stunden fest. Die höhere Mädchenschule in Leipzig hat während der ganzen Schulzeit — 10 Jahre — je zwei Handarbeitsstunden. Dagegen behandelt Chemnitz den Handarbeitsunterricht in den siebenklassigen Volksschulen recht stiefmütterlich. Er beginnt hier erst im dritten Schuljahr und führt denselben mit je zwei wöchentlichen Stunden fort. Das letzte Schuljahr — der zweite Jahrgang der ersten Klasse — hat nur

eine Stunde. Und gerade hier in Chemnitz, wo so viele Schülerinnen später in Fabriken gehen und dann keine Zeit mehr zum Erlernen der Handarbeiten finden, wäre ein reichlich bemessener Handarbeitsunterricht so nötig. Daß der Hausfleiß mit zu Hilfe genommen wird genügt nicht, das erschwert nur den Unterricht in der Schule. Bei einer Frequenz von 50 Schülerinnen sind in Dresden zwei Lehrerinnen thätig, welche ihre Abteilungen aber getrennt unterrichten, soweit es der Raum gestattet.

b) Die Lehrziele sind: Stricken, Häkeln, Nähen, Zeichnen, Zuschneiden und Nähen von Hemden, Ausbessern und Sticken. Klassenunterricht wird überall getrieben, in Dresden herrscht jetzt auch großes Interesse für das Taktieren, als Mittel zur Betreibung des Massenunterrichts.

4. Württemberg. Das ist das einzige Land, wo der Handarbeitsunterricht noch außer der gesetzlichen Schulzeit erteilt wird, doch findet derselbe dort eingehende Pflege durch die Frauen-Arbeitsschulen.

5. Baden. a) In diesem Lande hat sich der Handarbeitsunterricht bereits seit langer Zeit festen Boden erobert, ja man kann sagen, er ist in das Volksleben eingebürgert. Zu seiner Verbreitung und Organisation hat die Großherzogin Luise, die es an Anregungen für die Ausgestaltung desselben nicht fehlen ließ, unendlich viel beigetragen. In Baden beginnt der Handarbeitsunterricht in allen städtischen Mädchenschulen durchweg mit dem ersten Schuljahr, hat also hier acht Lehrstufen bei durchschnittlich vier Stunden, nur die höhere Mädchenschule hat oft in den oberen Klassen nur drei und zwei Stunden, wo auch das 10. Jahr fakultativ ist. Leider hat man seit 1893 angefangen in einzelnen Städten, z. B. in Karlsruhe, den Handarbeitsunterricht zu beschneiden und ihn erst mit dem zweiten Jahre beginnen zu lassen. Die Landschulen sind ebenfalls sehr günstig bedacht. Einige haben vier Jahrgänge mit wöchentlich drei bis vier Stunden, andere, die allereinfachsten, haben bei fünfjährigem Lehrgang nur während des Winterhalbjahres drei bis vier wöchentliche Stunden. Die Klassen haben in Volksschulen durchschnittlich 30 bis 40 Schülerinnen. Bei mehr als 40 derselben tritt eine Teilung der Klassen ein, entweder in zwei Abteilungen oder zwei Klassen in drei Abteilungen. Es werden nur staatlich geprüfte Fachlehrerinnen angestellt.

b) Die Lehrziele sind hier auch auf die notwendigen Handarbeiten beschränkt. Da man hierzu in Baden auch das Häkeln rechnet, wird dasselbe in allen städtischen Volksschulen gelehrt, ebenso das Maschenstopfen. An der höheren Mädchenschule ist das Filieren mit aufgenommen. Baden hat das Verdienst, und das kommt auf Rechnung seiner Inspizientin, überall den Handarbeitsunterricht ganz den lokalen Verhältnissen angepaßt zu haben. Das Ausbessern wird fleißig betrieben und überhaupt der häusliche Fleiß viel angeregt. Das Übungstuch für das Nähen ließ man bisher vielfach in Form einer Schürze arbeiten, welche dann von den Kindern benutzt werden konnte. Jetzt bevorzugt man wieder mehr das Nähtuch. Auch in methodischer Hinsicht steht es gut mit diesem Unterrichtsfache. Schon seit beinahe zwanzig Jahren herrscht hier Klassenunterricht mit Taktarbeiten.

6. Hessen. a) Auch im hessischen Lande ist der Handarbeitsunterricht gut bestellt. Die besser gestellten Volksschulen beginnen nach dem Volksschulgesetz denselben mit Anfang der Schulzeit, haben also acht Stufenjahre mit je vier wöchentlichen Stunden. Schülerinnenzahl jeder Klasse beträgt 50—65.

b) Die Lehrziele sind Stricken (4 Jahre), Häkeln, Nähen, Zeichnen, Zuschneiden und Nähen von Wäsche, Ausbessern. Schon seit 1882, seitdem Luise Götz die Handarbeitslehrerinnen für Hessen ausbildet, wird Klassenunterricht mit Taktmethode nach ihrer Anordnung erteilt. (Abschnitt L. Götz).

7. Mecklenburg-Schwerin. a) Hier ist der betreffende Unterricht noch nicht einheitlich geregelt, doch ist demselben ein reichlicher Raum zugemessen. Die Bürgerschulen zu Schwerin haben sechs Stufenjahre, von denen die drei unteren wöchentlich je sechs, das folgende acht und die beiden letzten je sieben Stunden Handarbeit erhalten. In den Dörfern hat der Handarbeitsunterricht noch nicht genügend Eingang gefunden. 1889 waren zehn Ämter des Dominiums vollständig mit Industrieschulen versehen, während in 17 Ämtern bei 91 Schulen die mit denselben zu verbindenden Industrieanstalten noch fehlen und die ritterschaftlichen Distrikte nur ausnahmsweise solche zeigen. Für Förderung solcher Industrieschulen und zur Einführung eines methodisch richtigen Unterrichts in den bereits bestehenden, hat sich ein „Mecklenburgischer Industrieschul-Verein“ gebildet, der seinen Sitz in Rostock hat und sich sehr rührig zeigt.

b) Auch hier enthalten die Lehrziele das Häkeln und die Maschenstopfe, auch das Filieren. Die Lehrpläne sind aber recht unklar zusammengestellt und geben noch manche Arbeit an, die anderswo längst gestrichen ist. Es wird zwar klassenweis mit gleichem Pensum aller Schülerinnen unterrichtet, aber die Methode ist hier noch sehr verbesserungsfähig.

8. Anhalt. Schon längere Zeit herrscht in Anhalt das Bestreben, den Handarbeitsunterricht äußerlich und innerlich schulgerecht auszugestalten, was wohl auf den Einfluß von Krause zurückzuführen ist. (S. Abschnitt Krause-Metzel).

8. Flickkurse. Das an vielen Orten hervortretende Bestreben, die wichtigen Ausbesserungsarbeiten den Kindern schon frühzeitig recht gründlich zu lehren, hat zu der nachahmenswerten Einrichtung von freien Flickkursen geführt. Der Zweck derselben ist, den Kindern Gelegenheit zu geben, sich sicheres Können in allen notwendigen Stopf- und Flickarbeiten anzueignen, damit sie hierzu Lust und Liebe erhalten und ihnen diese Thätigkeit in Fleisch und Blut übergeht. Diese Flickkurse laufen gewöhnlich neben den obligatorischen Handarbeitsstunden in den letzten zwei bis drei Schuljahren her und sind entweder auf einen oder zwei freie Nachmittage oder in die Abendstunden von fünf bis sieben Uhr gelegt. Die Kinder bringen dann von Hause alte, zerrissene, aber sauber gewaschene Kleidungs- und Wäschestücke mit, und bessern dieselben unter Anleitung der Lehrerinnen aus, so daß sie die Gegenstände noch für längere Zeit brauchbar machen und manche Geldausgaben vermeiden oder hinausschieben. Die erste und mustergiltige Einrichtung dieser Art hat Straßburg i. E. geschaffen. Im Jahre 1884 wurde hier auf Anregung des Beigeordneten Hochapfel der erste Flickkursus ins Leben gerufen. In demselben werden im Anschlusse an den obligatorischen Klassenunterricht die 10 bis 13jährigen Mädchen am freien Donnerstag, morgens von 8—12 Uhr im Flicken unentgeltlich unterrichtet unter Leitung städtischer Lehrerinnen, die ein entsprechendes Gehalt dafür erhalten. Flickmaterial und, wo nötig, auch Näh-Werkzeuge stellt die Stadt den ärmeren Kindern in freigebigster Weise zur Verfügung. Obgleich manche diese Versuche belächelten, wurden sie doch nach und nach durch die günstigen Erfolge eines besseren belehrt. Ermutigt durch freundliches und taktvolles Entgegenkommen überwanden die Schülerinnen schnell ihre anfängliche Scheu und brachten nach und nach auch die Anzüge ihrer Geschwister und Eltern, sowie sonstige Wäschestücke. Hübsch und sauber geflickt, brachten die Mädchen die Sachen ihren Eltern zurück, auf beiden Seiten große Freude über die geleistete Arbeit hervorrufend. Der sittliche Gewinn aber war ein doppelter für diese Mädchen, denn sie wurden zugleich an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt. Auch zeigte es sich bald, daß diejenigen Schülerinnen, welche den Flickkursus besuchten, gewandter und sicherer die im obligatorischen Klassenunterricht vorgeschriebenen Arbeiten ausführten. Bei der Bevölkerung Straßburgs erwachte das Verständnis für den großen praktischen und haushälterischen Wert dieser Einrichtung so rasch, daß im Juni 1885 ein neuer Kurs errichtet werden mußte, dem bald zwölf andere folgten, so daß bis Sommer 1890 in 14 Abteilungen 700 Schülerinnen von 27 Lehrerinnen unterrichtet wurden. So wie der Schule Nutzen aus dieser Einrichtung erwächst, so hat sie auch einen rückwärts günstigen Einfluß auf die Familie. Manche Mutter wird durch die im Flicken geübte, Ordnung und Reinlichkeit liebende Tochter beschämt und rafft sich wieder auf. Im August 1890 wurden bei einer Handarbeitsausstellung auch die Flickarbeiten ausgestellt, wodurch die Besucher die Überzeugung gewannen, daß durch fleißigen Besuch dieser Flickkurse die Mädchen zu tüchtigen Hausfrauen erzogen werden, die auch das kleinste und dürftigste Heim dem Mann wohnlich und gemütlich zu gestalten verstehen, ihn an das Haus fesseln und vom Wirtshause abhalten. Infolgedessen richtete man bald wieder neue Abteilungen ein, so daß gegenwärtig 26 Abteilungen mit 1200 Schülerinnen unter Leitung von 56 Lehrerinnen bestehen. Die jährlichen Ausgaben für Vergütung an Lehrerinnen und Flickmaterial belaufen sich auf 7000 M.

Gut wäre es, wenn auch andere städtische Verwaltungen diesem Beispiele folgten. In Kiel und Mannheim bestehen bereits ähnliche Einrichtungen. An anderen Orten haben sich Lehrerinnen, Frauenvereine, auch Diakonissinnen freiwillig aus Liebe zur Sache solche Kurse eingerichtet. Das Richtigste wird jedoch die Einrichtung sein, welche in Verbindung mit der Schule geschieht, sonst wird derselben — wenn auch unbewußt — oft entgegen gearbeitet.

9. Schlußurteil über den gegenwärtigen Stand des Handarbeitsunterrichts. Der Allgemeine Deutsche Lehrerverein veranstaltete auf seiner Generalversammlung zu Blankenburg am Harz 1893 eine Handarbeitsausstellung. Der Zweck derselben sollte der sein, den derzeitigen Stand des Handarbeitsunterrichtes möglich genau und anschaulich an den verschiedenen Orten kennen zu lernen, um danach zu beurteilen, ob derselbe den praktischen Bedürfnissen des Hauses, dem späteren Lebenskreise der Schülerinnen und der sittlichen Erziehung entspricht. An der Ausstellung beteiligten sich 35 Schulen.

Vertreten waren unter den deutschen Staaten Preußen, Bayern, Sachsen, Baden, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen-Koburg-Gotha, Anhalt, Braunschweig, Hamburg. Die Schulen, welche ausstellten, befanden sich zu Spandau, Königsberg i. Pr., Tilsit, Soest, Borgeln und Lohne b. Soest, Oespel b. Dortmund, Halle a. S., Osnabrück, Frankfurt a. M., Cassel, Dresden, Leipzig, Chemnitz, München, Karlsruhe, Konstanz, Lauf b. Karlsruhe, Schwerin, Grabow, Gotha, Dessau, Blankenburg, Hamburg. Es waren dabei vier ländliche Schulen, zehn städtische Volksschulen, fünf Mittelschulen, elf höhere Mädchenschulen und fünf Fortbildungs- und Frauenarbeitsschulen.

War die Zahl der Anmeldungen im Verhältnis zu den bestehenden auch verschwindend klein, so wurde doch die Thatsache festgestellt, daß die Ausstellung ein anschauliches Bild von dem gegenwärtigen Stande des Handarbeitsunterrichts abgab, und daß an vielen Orten unseres deutschen Vaterlandes das Bestreben vorhanden ist, denselben praktisch und erziehlich zu gestalten, und daß hierzu bereits durchaus richtige Wege eingeschlagen sind. Bei Vergleichung der Leistungen der einzelnen Schulgattungen zeigte es sich, daß dieselben Grundsätze den gesamten Unterricht durchdringen. Der ganze Betrieb des Handarbeitsunterrichts verfolgte ein Hauptziel: Das Mädchen soll für seinen Beruf im Hause mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet werden.

Im Anschluß an diese Ausstellung hielt Frl. Anna Kuhnow, Dr. med. aus Leipzig, einen sehr anregenden Vortrag: „Beobachtungen über den Wert des Handarbeitsunterrichtes vom physiologisch-psychologischen Standpunkt aus,“ welcher damit schloß, daß „der Frage nach dem physiologisch-psychologischen Wert des Handarbeitsunterrichts besonders in Lehrerinnenkreisen ein größeres Interesse zugewandt werden sollte, damit dieser Unterrichtszweig in allen Mädchenschulen eine solche Erweiterung und Ausgestaltung erfahre, daß er als formaler Lehrstoff in möglichst weiten Grenzen zu Nutzen der Schülerinnen ausgebeutet werde.“ Die hieran sich anschließende lebhafte Debatte förderte die Meinung zu tage, daß man auch anfängt in methodischer Hinsicht durchaus richtig zu verfahren und der Handarbeitsunterricht somit als ein obligatorisches Lehrfach voll und ganz seine Berechtigung hat.

10. Hilfsmittel. Ein gedeihlicher Klassenunterricht verlangt geeignete Anschauungsmittel, denn das Anzeichnen an die Tafel genügt nicht immer. Wenngleich jede eifrige Lehrerin sich nötigensfalls selbst welche herstellen kann, so ist es doch erwünscht, auch fertige kaufen zu können. Demnach sind bereits eine reiche Auswahl Anschauungsmittel für jede Thätigkeit der weiblichen Handarbeiten vorhanden. Auch Regierungsverfügungen weisen auf solche als notwendig hin.

Bei Anschaffung von Anschauungsmitteln ist darauf zu sehen, daß sie von recht starkem Material angefertigt sind, um auch bei großen Klassen von den hinten sitzenden Schülerinnen gesehen zu werden. Zunächst müssen die Übungstücher, Strümpfe, Hemden u. s. w., welche die Schülerinnen arbeiten sollen, für jede Klasse in mustergiltiger Arbeit vorliegen. Die ersten Strickproben und Strümpfe können auch von gröberem Garn vorgearbeitet und die einzelnen Teile durch rote Baumwolle getrennt sein. Zum Vorarbeiten beim Stricken verwendet man fingerdicke rote Schnur und dazu passende Holznadeln. Ferner sind die 64 Wandtafeln zum Stricken von Marie Rosing (Lehrmittelanstalt von Oskar Schneider, Leipzig) — Preis 7,50 M unaufgezogen —, sehr zu empfehlen für den Strickunterricht. Sie sind auf Pappe gezogen und mit Ösen zum Aufhängen versehen. Jede ist 62 cm hoch und 77 cm breit. Durch diese Tafeln werden 17 Übungen des Strickens außerordentlich klar erläutert. Jede Tafel führt nur eine Übung vor, so daß zu einer Übung so viele Tafeln gehören, so viele Bewegungen sie enthält. Die bildliche Darstellung einer jeden Bewegung ist auch für das entfernt sitzende Kind noch anschaulich; denn die Maschen sind 14 cm hoch, die Nadeln zwei finger- und der Faden daumenbreit aufgezeichnet. Auch Agnes Schallenfeld hat eine Wandtafel für das Stricken mit aufgezeichnetem Strumpf herausgegeben (Verlag von M. Diesterweg, Frankfurt a. M.). Preis 1 M. Außerdem sind die drei Strickrahmen, welche die Lehrerinnen in

Frankfurt a. M. für das gesamte Stricken entworfen haben, beachtenswert. Sie sind zu beziehen von Leopold Dann & Comp., Frankfurt a. M.

Für das Häkeln benutzt man ebenfalls dicke rote Schnur und eine passende Häkelnadel. Zur Veranschaulichung der Maschenarten ist auch der Häkelrahmen (L. Dann & Comp.) sehr geeignet. Das Anzeichnen der Muster geschieht meistens an einer mit Netz versehenen Tafel, doch werden auch vielfach die Wandtafeln für Häkeln von A. Schallenfeld (M. Diesterweg) benutzt. In Österreich verwendet man Setztafeln zum Stellen der Häkelmuster, welche G. Hillardt (Verlag A. Pichlers Witwe u. Sohn, Wien) herausgegeben hat.

Für das Nähen leistet der Nährahmen vorzügliche Dienste, er ist unentbehrlich hierzu. An ihm können alle Stiche und Nähte veranschaulicht werden, besonders wenn das Gewebe am Rahmen über Häkchen befestigt ist, die das Abhängen desselben oder das Herausziehen einzelner Fäden ermöglichen. Für Kappnähte kann man einzelne Gewebstreifen anfertigen oder sich mit starkem Stramin helfen. Das Annähen der Knöpfe lehrt man an mit Löchern versehenen runden Pappdeckeln. Ebenso kann man Haken und Ösen aus Draht in vergrößertem Maße herstellen lassen. Nährahmen, falls man sie nicht nach eigener Angabe anfertigen läßt, erhält man in den Lehrmittelanstalten von L. Dann & Comp., Frankfurt a. M., Laura Drewerhoff, Zwickau i. S., O. Schneider, Leipzig. Auch von Straßburg aus werden auf Wunsch Lehrmittel versandt durch Frl. L. Hoffmann, Vorsteherin des städtischen Handarbeitsunterrichtes. Außerdem existieren für das Nähen noch die Näh-, Flick- und Stopftafeln von Dr. Springer, Kreisschulinspektor in Neurode, Schlesien. (Verlag von O. Schneider, Leipzig.) Preis 10 M. An den 56 cm breiten und 48 cm hohen Tafeln, Grundtafeln genannt, sind nicht nur alle dem Nähen dienenden Übungen bildlich dargestellt, sondern man kann dieselben auch wirklich daran vorarbeiten. Die Tafel stellt das Leinengewebe durch braun schattierte Fäden höchst anschaulich dar und ist mit Löchern versehen, um Nadel und Garn — rotes Band — durchzulassen. Hierzu gehören noch 12 schmalere Tafeln, welche je nach der entsprechenden Übung auf die Grundtafel geheftet werden.

Die Lehrmittel für das Zuschneiden sind noch sehr beschränkt. Die Hauptanschauung bei dieser Thätigkeit wird durch das Anzeichnen der betreffenden Schnittmuster und Schnittteile bewirkt. Diese Kreidezeichnungen werden im Anfang auf eine rot karierte, später auf jede freie Tafel entworfen. Dieselbe darf nicht zu klein sein, um die Schnitte möglichst in natürlicher Größe vor die Augen der Kinder zu bringen. Die Quadrate können 1—3 cm groß und je 10 durch einen dicken Strich getrennt sein. Eine schöne, sehr praktische Tafel benutzt man für den Handarbeitsunterricht in der Sekundärschule in St. Gallen. Dieselbe besteht aus drei Teilen, von denen der mittlere fest in der Wand sitzt, während die äußeren Teile leicht nach außen umzuklappen sind. Dies hat den Vorteil, daß man auf fünf Seiten anzeichnen und einzelne Zeichnungen längere Zeit stehen lassen kann, wodurch die folgerichtige Übersicht des Schnittes erleichtert und viel Zeit und Arbeit während des Unterrichtes erspart bleibt. Weitere Lehrmittel für das Zuschneiden sind Schnittteile von Papier in vergrößertem oder verkleinertem Maße und fertige Wäschestücke, nach denen man den Schnitt derselben beurteilen kann. Auch die Schallenfeldschen Zuschneidetafeln (M. Diesterweg, Frankfurt), auf denen verschiedene Schnitte gleicher Wäschestücke gezeichnet sind, haben sich vielfach bewährt. Für das richtige Verständnis und die Beurteilung der verschiedenen Formen sind sie unentbehrlich.

Für das Nähen der Hemden sind die Lehrmittel der Frankfurter Lehrerinnen (obige Firma) sehr empfehlenswert. Sie stellen einzelne Teile der Hemden, wie Schlitzbefestigung, Faltenteil, Schutzkeile u. s. w. dar. Sie sind in vergrößertem Maß aus groben, grauen Leinen mit roten Stichen hergestellt. Der Preis schwankt zwischen 1,25—5 M. Auch die Firma Drewerhoff hat neuerdings ähnliche Hemdenteile hergestellt.

Zum Vorführen des Zeichnens (Kreuzsticken) dient außer dem Nährahmen und der Springerschen Tafel Nr. 13 noch eine Wandtafel von Frl. Selma Schöne, Leipzig. Preis 9 M. Letztere Tafel besteht aus Wachsleinwand — 1 m im Quadrat —, auf der ein Streifen abgeteilter Stramin dargestellt ist. Zwischen je zwei Länge- und Querfäden ist ein Loch durchgeschlagen für das Vorarbeiten des Kreuzstiches. Die Tafel läßt sich aufrollen und ist daher sehr handlich. Als Vorlagen zum Wäschezeichnen dienen die Schallenfeldschen Tafeln (M. Diesterweg), auf denen Buchstaben, Kanten

u. s. w. stehen. Außerdem dienen Kreidezeichnungen an der Tafel.

Für das Ausbessern hat man am längsten auf Anschauungsmittel warten lassen. Man hielt dies zu schwierig für den Klassenunterricht und begnügte sich mit Anzeichnen der Stopfen an die Tafel. Beim Flicken benutzte man zweierlei Stoffteile, in die man Löcher schnitt und Stücke einheftete. Jetzt sind aber auch für Stopfen und Flicken eingehende Anschauungsmittel geschaffen. Sehr gut und reichhaltig sind die Stopf- und Flickrahmen der Frankfurter Lehrerinnen (L. Dann & Comp.). Leider sind diese Lehrmittel aber für viele Schulen noch zu teuer. Ein einzelner Rahmen kostet 18 M. Ferner hat die Firma Drewerhoff in Zwickau einen sehr praktischen und anschaulichen Flickrahmen hergestellt. Auch dieser ist trotz seiner Vortrefflichkeit noch zu teuer, denn er kostet 20 M.

Für das Maschenstopfen kann man ebenfalls von den genannten Firmen in Frankfurt und Straßburg gute Lehrmittel beziehen. Die Drewerhoffsche Maschenstopfe ist für größere Klassen zu klein.

Für das Weißsticken sind Kreidezeichnungen an der Tafel unentbehrlich. Von Wert sind auch gedruckte Vorlagen aus Zeitschriften und Musterzeitungen. Auch kann man einzelne Formen und Züge sehr groß auf weißes Leinen zeichnen, dieses auf einen Rahmen stecken und mit rotem Garn vor den Augen der Kinder vorarbeiten. Doch hat man auch hierfür fertige Lehrmittel.

Frl. Schöne, Leipzig, hat zwei Sticktafeln erfunden, auf denen auf Wachsleinwand das Ausbogen und das Sticken der Buchstaben vorgearbeitet werden kann. Jede Tafel kostet 10 M. Ebenso führt die Drewerhoffsche Firma einen Stickrahmen auf. Für die Hand der Lehrerin sind hiermit die Hilfsmittel erschöpft und es sind nur noch einige solche für die Hand der Schülerinnen zu erwähnen. Für das Zuschneiden der Wäsche sind an vielen Schulen karierte Hefte zum Einzeichnen der Schnitte eingeführt, welche auch zum gleichen Zweck für Häkel- und Stickmuster benützt werden können. Auch das Rollenpapier und die verkleinerten Centimetermaße sind hierfür sehr vorteilhaft, um die Wäschestücke in verkleinertem Maße zuschneiden zu können. Beides bezieht man billig durch die obengenannte Firma Drewerhoff.

Für das Kreuzsticken hat Frl. Emma Weyrethor (Reisewitz, Gera) sehr gute, die Augen schonende Mustervorlagen herausgegeben. Volksausgabe 0,25, für höhere Schulen 0,50 M; In beiden Heften sind die verschiedensten Alphabete und Kanten angegeben. Einige Schulen haben sog. Musterbücher eingeführt, in welchen die Schülerinnen Regeln, Berechnungen, Schnittzeichnen u. s. w. eintragen. Um die hierauf verwendete Zeit zu sparen und zu gleicher Zeit gute Vorlagen zum Kreuzstich (Typenmuster), Weißsticken u. s. w. zu geben, sind schon vielfach Leitfäden für die Hand der Schülerinnen empfohlen und eingeführt worden.

Solche sind herausgegeben für höhere Schulen von Julie Legorju, Emma Weyrether, Elisabeth Altmann; für Volksschulen von Julie Legorju, Elisabeth Altmann, Antonie Mosche und Marie Gesete. (Siehe auch die betr. Abschnitte der Schriftstellerinnen.)

Diese Leitfäden sollten fleißig benutzt werden.

11. Lehrkräfte. 1. Preußen. a) Voll- und Fachlehrerinnen. Die Erteilung des Handarbeitsunterrichtes geschieht teilweise durch Voll- oder Klassenlehrerinnen und teilweise durch Fachlehrerinnen, auch technische Lehrerinnen genannt. Beide Lehrkräfte haben voll und ganz ihre Berechtigung, doch sprechen auch Gründe für und gegen diese Ansicht. Schon vor und nach der Einführung des Handarbeitsunterrichts verfügte die Regierung, daß es der beste Fall sei, wenn dieser Unterricht von einer sonst schon an der Schule angestellten Lehrerin erteilt werden könnte. Damit war der Klassenlehrerin der Handarbeitsunterricht zugewiesen, und man glaubte denselben dadurch gut versorgt. Klassenlehrerinnen, meinte man, müßten den Handarbeitsunterricht erziehlich gestalten und verwerten, besser Disziplin halten und die Individualität der Schülerinnen mehr berücksichtigen als Fachlehrerinnen, deren Befähigung durch mangelhafte pädagogische Ausbildung hierzu sehr schwach sei. So wurde denn an vielen Schulen der Handarbeitsunterricht nur den Klassenlehrerinnen übertragen, während man an anderen wieder Fachlehrerinnen bevorzugte, ohne daß das Resultat nur für die ersteren günstig ausgefallen wäre. Im Gegenteil erzielten die Fachlehrerinnen nicht nur in erziehlicher Weise dieselben Erfolge wie die Vollehrerinnen, sondern sie verstanden auch den Handarbeitsunterricht besonders praktisch zu gestalten, so daß ihre Stellung immer mehr sich befestigte und sie sogar oft den Klassenlehrerinnen vorgezogen wurden. Gegen diese erhob man den Vorwurf, sie seien nach der praktischen Seite hin nicht genügend ausgebildet, brächten

dem Handarbeitsunterricht kein genügendes Interesse entgegen und behandelten ihn als Nebensache. Außerdem müßten sie ihre Kraft auf die anderen Unterrichtsfächer konzentrieren und hätten keine Zeit in den Handarbeitsunterricht sich zu vertiefen. Thatsache ist, daß oft genug Klassenlehrerinnen sich geweigert haben, den ihnen übertragenen Handarbeitsunterricht zu geben, teilweise aus den oben angeführten Gründen, teilweise, weil sie überhaupt keine Lust dazu verspürten. Verlangte man von ihnen etwa noch die vorgeschriebene Fachprüfung, so fanden sie noch mehr Entschuldigungen. Andere Klassenlehrerinnen dagegen nahmen die Aufforderung für Erteilung des Handarbeitsunterrichtes freudig auf, denn sie hielten nicht nur diese Stunden für leichte, sondern sie erzielten auch oft genug damit einen Nebenverdienst, weil an manchen Schulen diese als Überstunden berechnet und deshalb besonders honoriert werden. Auf solche Weise wird leider mancher Fachlehrerin nicht nur das Brot, sondern auch eine befriedigende, segensreiche Thätigkeit genommen. Es ist doch einleuchtend, daß eine Lehrerin, die nur ein Fach vertritt, sich weit mehr in dasselbe vertiefen und einleben kann, als eine andere, die ihre Kräfte für mehrere Fächer zersplittern muß. Außerdem wird eine Lehrerin für das Fach und die Arbeit, die sie zu ihrem Lebensberuf gemacht hat, weit mehr Interesse haben, als eine solche, die dasselbe nur als Nebenfach oder als Quelle zum Nebenverdienst ansieht. Infolgedessen wird sie ihre ganze Kraft ihrer speziellen Berufsarbeit zuwenden und ihren Unterricht nutzbringend zu gestalten suchen. Die Vorwürfe, welche gegen die Anstellung von Fachlehrerinnen oftmals erhoben werden, nämlich die wegen ihrer geringen pädagogischen Schulung, sind nicht immer unberechtigt. Doch daran sind meistens die Vorschriften für die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen schuld, die nach dieser Seite hin ebenso wie nach der der Allgemeinbildung noch viel zu wünschen übrig lassen. Doch ist es lobend anzuerkennen, daß viele Fachlehrerinnen das ihnen Vorenthaltene durch Selbststudium erwerben und deshalb genügend pädagogische Kenntnisse für ihren Unterricht besitzen.

An manchen Schulen z. B. Bochum, arbeiten beide — Klassen- und Fachlehrerinnen — zusammen nebeneinander in einer Klasse. Letztere ist dann nur die technische Gehilfin der ersteren, wodurch ihr natürlich eine untergeordnete und unsichere Stellung zuerteilt wird. Man scheint auf diese Weise die beiderseitigen Mängel ausgleichen zu wollen. Im Interesse der Fachlehrerinnen ist diese Anordnung nicht richtig, auch für einen gedeihlichen Unterricht erscheint sie fraglich. Eine Lehrkraft soll aber die andere in diesem Fach nicht verdrängen, beiden soll das Recht hierfür ungeschmälert zustehen, unter der Voraussetzung, daß beiden die Liebe zur Sache gemeinsam ist, und die Klassenlehrerin ausreichende praktische, die Fachlehrerin aber eine gute, pädagogische Ausbildung aufzuweisen hat. Sie werden dann neben- und miteinander erfolgreich arbeiten und gegenseitig sich stützen und fördern. Für kleine Städte oder Landschulen wird die Klassenlehrerin zugleich als Handarbeitslehrerin sogar unentbehrlich sein, denn so allein ist es möglich, auch diesen Schulen einen methodischen Klassenunterricht durch eine geprüfte und gut vorgebildete Lehrerin zu ermöglichen.

b) Ausbildung. Dieselbe ist noch sehr verschieden. Jede Handarbeitslehrerin kann die Ausbildung nach Belieben sich erwerben, da sie noch privaten Händen überlassen bleibt und leider noch nicht durch staatliche Einrichtungen einheitlich geleitet wird. Die technischen Ausbildungen für die praktischen Arbeiten ist allerdings ziemlich übereinstimmend, denn letztere sind für die Prüfung genau vorgeschrieben. Sie erstrecken sich auf das Stricken, Häkeln, Nähen, Ausbessern, Weißsticken und die Anfertigung der Hemden. Über die Allgemeinbildung und die pädagogischen Kenntnisse bestehen dagegen nur allgemeine Vorschriften. Vorbildungsanstalten für Handarbeitslehrerinnen befinden sich in fast allen größeren Provinzialhauptstädten. Sie sind Privatunternehmen ohne bestimmte staatliche Aufsicht und Vorschrift über Methode u. s. w. Viele dieser Anstalten sind durch Frauenerwerbs- oder -Bildungsvereine begründet worden und nehmen es sehr ernst mit der Ausbildung der angehenden Handarbeitslehrerinnen. Nicht nur, daß sie Wert auf saubere, genaue und korrekte Anfertigung der vorgeschriebenen praktischen Arbeiten legen, sondern sie geben ihren Schülerinnen auch gediegene Kenntnisse in Methodik, Gesundheitslehre und Pädagogik für ihren Beruf mit. Einzelne Anstalten verlangen das Zeugnis der ersten Klasse einer höheren Mädchenschule oder den Nachweis für die in dieser Klasse erforderlichen Kenntnisse, während andere wieder gar keine dahinzielende Kenntnisse auf-

stellen und jede Meldung berücksichtigen. Natürlich bilden sich durch solche wenig übereinstimmende Aufnahmebedingungen die verschiedenartigst gebildeten Elemente zum Schaden des ganzen Standes zur Handarbeitslehrerin aus. Selbst manche Vorsteherin oder Leiterin von Ausbildungsanstalten klagt mit Recht über mangelhafte Allgemeinbildung der sich Meldenden, aber wenn sie die betreffende Aspirantin auch zurückweist, so findet diese doch anderswo Ausbildung, wo es die Leiterin weniger ernst nimmt. An einzelnen Anstalten sind, um die Lücken der mangelhaften Vorbildung auszufüllen, deutsche Stunden, Grammatik, Aufsatz u. s. w. sehr zweckmäßig eingeführt. Ebenso verschieden ist die Dauer der Ausbildung. Während einige Anstalten sechs Monate für ausreichend halten, fordern andere 8 Monate, oft auch ein Jahr. Letzteres ist auch nicht zu viel, denn eine Handarbeitslehrerin braucht eine ausreichende, gediegene Ausbildung zu ihrem Berufe, wenn sie mit Erfolg arbeiten soll. Dabei ist es ganz gleich, ob sie an der Volks- oder höheren Schule unterrichtet, sie muß geistig immer über den Schülerinnen stehen und im stande sein, den Unterricht selbständig den verschiedensten Verhältnissen entsprechend auszubauen. Der Mangel einer guten Ausbildung aber nimmt dem Handarbeitsunterrichte seine Bedeutung und der Vertreterin desselben die Stellung, welche ihr im Schulorganismus gebührt. Es ist sehr anzuerkennen, daß gewissenhafte Leiterinnen von Vorbereitungsanstalten keine Opfer scheuen, tüchtige Lehrerinnen zu gewinnen und fest bei ihren aufgestellten Grundsätzen verbleiben, gleichviel ob sie durch minderwertige Konkurrenz leiden oder nicht. Auch fängt man endlich an, Wert auf öftere Lehrproben während der Vorbereitung zu legen, was durchaus notwendig ist, früher aber selten oder nie geschah. Für manche derartige Anstalt, welche in keiner Verbindung mit einer Schule steht, sind die Übungsschulen mit Lehrproben schwer einzurichten, aber auf das gegenseitige Unterrichten der Prüflinge darf man sich nicht beschränken. Es wäre deshalb wünschenswert, daß die Schulvorstände diesen Anstalten hilfsbereit entgegen kämen und ihre Handarbeitsklassen zu bestimmten Zeiten zur Verfügung stellten. Von der Lehrerin einer Vorbereitungsanstalt aber müßte man fordern, daß sie selbst — womöglich längere Zeit — an einer Schule unterrichtet hätte und mit dem schulgemäßen Betrieb des Handarbeitsunterrichtes vollkommen betraut wäre. Es ist etwas anderes, Damen zum Handarbeitsunterricht vorzubereiten, als eine volle Klasse Schülerinnen erfolgreich zu unterrichten.

Wenn es auch Thatsache ist, daß viele Anstalten dem Strom der Zeit Rechnung tragen und dem Verlangen nach guter Ausbildung der Fachlehrerinnen nach Kräften entgegenkommen, so wird dieselbe nur dann eine mustergiltige werden, wenn sie der Staat in die Hand nimmt. Erst durch Gründung eines staatlichen mit einer Übungsschule verbundenen Handarbeitslehrerinnenseminars würde die Ausbildung der Fachlehrerinnen eine gründliche und einheitliche werden, vor der alle Vorwürfe verstummen müßten. Auch die Methode des Handarbeitsunterrichtes könnte sich dann immer mehr zu einer gut durchgearbeiteten, mustergiltigen entfalten und den Schulen des Landes als Vorbild und die gesamte Einrichtung als Pflegestätte des Handarbeitsunterrichts gelten. Es möchte dem Staate wohl zur Ehre gereichen.

Gute Ausbildung erhalten die Fachlehrerinnen im Lettehaus zu Berlin, Königgrätzerstr. 90, im Handarbeitslehrerinnenseminar der Frau Dr. Stobbe, Königsberg i. Pr., vorderer Roßgarten 49, durch den Frauenbildungsverein in Cassel, Gießbergstraße 11, ebenso durch dieselben Vereine in Hannover, Breslau, durch die Industrie- und Kunstgewerbeschulen des Frl. Helene Ridder und der Geschwister Vietor zu Wiesbaden u. s. w.

Die wissenschaftlichen Lehrerinnen, welche die Seminare zu Droyßig, Augustenburg und der Königl. Augustaschule zu Berlin besuchen, erhalten dort gleichzeitig Ausbildung für den Handarbeitsunterricht. Sie werden gründlich geschult, weil viele von den an erst genannten Seminaren vorgebildeten Lehrerinnen auch an Landschulen berufen werden. An anderen Seminaren war die Ausbildung in Handarbeiten meist fakultativ und beschränkte sich vielfach nur auf die teilweise oder ganze Anfertigung der praktischen Arbeiten. Die Bestimmungen für höhere Mädchenschulen (31. Mai 1894) setzen erst jetzt auch für wissenschaftliche Lehrerinnen fest, daß diese in den weiblichen Handarbeiten ein gewisses Maß technischer Fertigkeit sowie Einsicht in die Methode des betreffenden Unterrichts und Bekanntschaft mit den wesentlichsten Lehrmitteln für denselben haben müssen. Solche Lehrerinnen aber, welche die Befähigung als Fachlehrerinnen zu erwerben wünschen, haben sich den dafür vorgeschriebenen Fachprüfungen zu unterziehen.

Die Ausbildung für Handarbeitslehrerinnen an Landschulen hat in letzter Zeit der Staat mit großem Interesse in die Hand genommen. Einzelne Regierungen — Osnabrück, Frankfurt, Wiesbaden, Breslau, Arnsberg — haben bedeutende Geldsummen zu diesem Zwecke gespendet und die Abhaltung von vier bis sechswöchentlichen Kursen zur Ausbildung von Handarbeitslehrerinnen an Landschulen veranlaßt. An denselben nehmen zunächst bereits angestellte Handarbeitslehrerinnen teil, dann aber auch Lehrersfrauen oder -Töchter, oder andere Personen, welche diese Gelegenheit zur Ausbildung benutzen wollen und später auf Anstellung rechnen. Die Kosten für Material und sonstige Unkosten tragen in den meisten Fällen die Gemeinden, in denen die Kursistinnen angestellt sind; während die den Kursus leitende Lehrerin das Honorar aus der Regierungskasse erhält. In diesem Kursus fertigen Kursistinnen die nach dem Lehrplan aufgestellten Arbeiten im Stricken, Nähen, Zeichnen und Ausbessern schulgerecht an. Außerdem hospitieren sie in Volksschulklassen, üben sich im Unterrichten und halten Lehrproben. An einigen Kursen finden Abschlußprüfungen statt. Meistens sind diese Kurse zur Zufriedenheit aller Beteiligten verlaufen. Jedenfalls sind sie ein gutes Mittel, um den Handarbeitsunterricht auch auf dem Lande in schulgerechter Weise zu ermöglichen. Bei der Kürze der Kurse ist es nötig, daß die Kursistinnen noch fleißig selbst weiter arbeiten oder später noch einen Wiederholungskursus durchmachen.

c) Prüfung. Die Prüfung für Handarbeitslehrerinnen wurde durch Ministerial-Erlaß vom 9. Februar 1875 eingeführt, doch herrschten in den einzelnen Provinzen besondere, zum Teil nicht unwesentlich von einander abweichende Prüfungsordnungen. Erst durch den Ministerial-Erlaß vom 22. Oktober 1885 ist eine für die gesamte Monarchie giltige Vorschrift für die Prüfung der Handarbeitslehrerinnen erlassen worden, in welcher die reichen Erfahrungen, welche bis dahin auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts gemacht, und die mancherlei Beschwerden, welche gegen denselben erhoben worden sind, nicht unbeachtet blieben. Um sicher zu gehen, daß einesteils in den gehobenen Schulen die Nachgiebigkeit gegen künstlerische Neigungen nicht einreiße und anderenteils an den Volksschulen alles vermieden werde, was von den Kindern als ein Anreiz, außerhalb des Standes der Eltern ein Fortkommen zu suchen, empfunden werde, hat der Minister Damen, welche, ohne selbst Lehrerinnen zu sein, dem Unterrichtswesen besonderes Interesse widmen, ersucht, von dem Handarbeitsunterrichte in verschiedenen Lehranstalten Kenntnis zu nehmen und ihm wegen Änderungen der bestehenden Prüfungsordnung für Handarbeitslehrerinnen Vorschläge zu machen. Unter Berücksichtigung der hierauf eingegangenen Berichte ist die letzte Prüfungsordnung festgestellt worden. In diesem Erlasse wird auch leider noch erwähnt, daß die Ablegung einer Prüfung für Handarbeitslehrerinnen in den Volksschulen nach wie vor nur eine fakultative zu sein brauche, nur für Handarbeitslehrerinnen in den mittleren und höheren Mädchenschulen sei sie eine obligatorische. In der angegebenen Prüfungsordnung sind gegen früher mehrfache Erleichterungen eingetreten. Der Erlaß geht aus dem Gesichtspunkte hervor, „daß künstlerische Arbeiten nicht in das Gebiet der Schule gehören, sowie daß es nicht angemessen sei, von Lehrerinnen und Schülerinnen noch Arbeiten zu fordern, welche nur ganz ausnahmsweise im Haüse gefertigt, gewöhnlich aber mit der Maschine hergestellt und von der Hausfrau fertig gekauft werden. Sodann sind einzelne Aufgaben, deren mühsame Lösung doch kein zuverlässiges Bild von der Befähigung der Examinandin geben, durch solche ersetzt worden, welche leichter herzustellen sind und zum sichern Prüfstein dienen. Endlich ist die Einrichtung sog. freiwilliger Arbeiten ausdrücklich ausgeschlossen worden, weil erfahrungsmäßig der Wetteifer der jungen Mädchen die Freiwilligkeit der Arbeit aufhebt und eine zwecklose Überbürdung herbeiführt.“ Die Bildung der Prüfungskommissionen liegt dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium ob. In dieselben dürfen Lehrerinnen, welche an der privaten Vorbildung von Prüflingen beteiligt sind, nicht mehr berufen werden. Die Prüfung findet in jeder Provinz je nach Bedürfnis ein- oder zweimal jährlich statt, so im Mai und September in Berlin, in Königsberg, Cassel, Hannover, Stift Keppel, Koblenz, Kiel. Die Prüfungsgebühr beträgt 6 M. Die Prüfungstermine werden durch das Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, sowie durch die Regierungs-Amtsblätter der betreffenden Provinz bekannt gemacht. Die Prüfungskommission besteht: 1. aus dem Leiter oder einem Lehrer einer höheren Mädchenschule als Vorsitzenden, 2. aus zwei bis vier anderen,

mit den Aufgaben des Handarbeitsunterrichtes vertrauten Mitgliedern.

Selbstverständlich werden hierzu auch Lehrerinnen gewählt, denn nur diese können die praktischen Arbeiten richtig beurteilen. Zur Prüfung werden zugelassen: 1. Bewerberinnen, welche bereits die Befähigung zur Erteilung von Schulunterricht vorschriftsmäßig nachgewiesen haben, 2. sonstige Bewerberinnen, wenn sie eine ausreichende Schulbildung nachweisen, und wenn sie am Tage der Prüfung das 18. Lebensjahr vollendet haben. — Vom 1. Oktober 1897 an muß die Bewerberin am Tage der Prüfung das 19. Lebensjahr vollendet haben. — Dieser Paragraph müßte im zweiten Absatz eine genauere Bestimmung über die nachzuweisende Schulbildung enthalten. Die Anmeldung erfolgt spätestens vier Wochen vor dem Prüfungstermine bei dem Provinzial-Schulkollegium. Der Anmeldung sind beizufügen:

a) von solchen, welche bereits eine Prüfung als Lehrerinnen bestanden haben, 1. das Zeugnis über diese Prüfung; 2. ein amtliches Zeugnis über ihre bisherige Thätigkeit als Lehrerin;

b) von den übrigen Bewerberinnen: 1. ein selbstgefertigter, in deutscher Sprache abgefaßter Lebenslauf, auf dessen Titelblatte der vollständige Name, der Geburtsort, das Alter, die Konfession, der Wohnort der Bewerberin und die Art der gewünschten Prüfung (ob für mittlere und höhere Mädchenschulen oder für Volksschulen) anzugeben ist; 2. ein Tauf- bezw. ein Geburtsschein; 3. ein Gesundheitsattest, ausgestellt von einem Arzte, der zur Führung eines Dienstsiegels berechtigt ist; 4. ein Zeugnis über die von der Bewerberin erworbene Schulbildung und die Zeugnisse über die etwa schon abgelegte Prüfung als Turnlehrerin, Zeichenlehrerin u. s. w.; 5. ein Zeugnis über die erlangte Ausbildung als Handarbeitslehrerin; 6. ein amtliches Führungszeugnis, ausgestellt von einem Geistlichen oder von der Ortsbehörde.

Die Prüfung ist eine praktische und theoretische. Für die praktische Prüfung haben die Bewerberinnen eine Probe ihrer technischen Fertigkeiten an den einzureichenden Arbeiten abzulegen, weshalb einzelne derselben nicht ganz zu vollenden sind. Diese Arbeiten werden durch die Einreichung von den Bewerberinnen ausdrücklich als selbstgefertigt bezeugt.

Es sind einzureichen: a) ein neuer Strumpf, gezeichnet mit zwei Buchstaben und einer Zahl in Gitterstich; dazu ein angefangenes Strickzeug; b) ein Häkeltuch mit 70 bis 90 Maschen Anschlag, welches mehrere Muster enthält und mit einer gehäkelten Kante umgeben ist; c) ein gewöhnliches Mannshemd (Herren-Nachthemd); d) ein Frauenhemd; e) ein alter Strumpf, in welchem ein Hacken neu eingestrickt und eine Gitterstopfe, sowie eine Strickstopfe ausgeführt ist; f) vier bis sechs Proben von verschiedenen mittelfeinen Stoffen, wie dieselben im Hausstande vorzukommen pflegen, jede etwa 12 zu 12 cm groß. Dieselben können sowohl einzeln als auch zu einem Tuche verbunden abgegeben werden und sollen enthalten: einen aufgesetzten und einen eingesetzten Flicken; eine weiße und eine bunt karierte Gitterstopfe, eine Köperstopfe; zwei gezeichnete Buchstaben in Kreuzstich; zwei ebensolche in Rosenstich; drei gestickte lateinische Buchstaben und zwei Ziffern in rotem Garn, drei ebensolche gotische Buchstaben und zwei Ziffern in weißem Garn und ein gesticktes Monogramm aus den Namensbuchstaben der Bewerberinnen. Die unter f aufgezählten Arbeiten müssen vor allem dem gewählten Stoffe gemäß ausgeführt sein. Sämtliche Arbeiten sollen schulgerecht und deshalb auch nur in Stoffen und aus Garnen in mittlerer Feinheit hergestellt werden. Außerdem hat jede Bewerberin in der Prüfung eine Probelektion in der Erteilung des Handarbeitsunterrichtes in einer Schulklasse zu halten. Die vorgeschriebenen Arbeiten müssen genügen, und es ist nicht zulässig, daß weitere Arbeiten der Examinandinnen angenommen werden.

Die theoretische Prüfung ist für die bereits als Lehrerinnen geprüften Bewerberinnen bloß eine mündliche, für die übrigen aber zugleich eine schriftliche. Sie erstreckt sich: 1. bei sämtlichen Bewerberinnen auf die sittliche und erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichtes, auf den gesamten schulmäßigen Betrieb desselben, auf Ziel und Aufgabe, auf Lehrgang und Lehrmethode, auf Auswahl des Lehrstoffes und die Kenntnis einiger der wichtigsten einschlagenden Fachschriften. Bei den noch nicht als Lehrerinnen geprüften Bewerberinnen tritt hierzu eine Prüfung über diejenigen wichtigeren Punkte der Erziehungs- und Unterrichtslehre und der Schulkunde, welche bei dem Handarbeitsunterricht besonders in Betracht kommen. Die schriftliche Prüfung besteht in der Anfertigung eines deutschen Aufsatzes unter Klausur, zu welchem zwei Stunden Zeit gewährt werden. Das Thema dieses Aufsatzes, welches den Kräften der Bewerberinnen entsprechen muß, wird entweder aus dem Gebiete des Handarbeitsunterrichtes oder aus anderen Stoffgebieten gewählt, mit denen eine hinreichende Bekanntschaft der Bewerberinnen vorausgesetzt werden kann.

Am 16. Februar 1886 erschien eine kurze Ergänzung zu der Feststellung, ob die Bewerberin für mittlere, höhere oder Volksschulen geprüft sein wolle. Ein Unterschied in der praktischen Prüfung wird für diese Schulkategorieen nicht gemacht, derselbe soll vielmehr nur nach Maßgabe der allgemeinen Bildung der Bewerberinnen bedingt werden. Die Erfahrung der Prüfungskommissionen hat nämlich gelehrt, daß einerseits in der allgemeinen Bildung der Bewerberinnen große Ungleichheit obwaltet, andererseits aber jede ausdrückliche Vorschrift bezüglich derselben zu einem äußeren Einlernen positiver Kenntnisse führt und so das Ziel verfehlt. Diejenigen Bewerberinnen, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten ein Befähigungszeugnis mit Angabe, ob für Volksschulen oder höhere Schulen. Die Handarbeitslehrerinnen-Prüfung berechtigt auch zur Er-

richtung von Gewerbeschulen, doch müssen die Vorsteherinnen an Gewerbeschulen noch Kurse im Schneidern, Maschinennähen u. s. w. durchmachen.

d) Anstellung. Werden geprüfte Handarbeitslehrerinnen, gleichviel ob an Volks- oder höheren Schulen vollbeschäftigt, d. h. mit 24 oder mehr Stunden angestellt, so haben sie — laut § 1 Absatz 2 des Gesetzes vom 14. Juni 1888 — Anspruch auf dieselbe gesicherte Stellung wie die wissenschaftlichen Lehrerinnen. Sie erhalten dann definitive Anstellung und Pensionsberechtigung. Um der vollen Beschäftigung genügen zu können, empfiehlt es sich für die Handarbeitslehrerinnen, noch das Turn- und Zeichenexamen oder dasjenige als Haushaltungslehrerin abzulegen.

Leider herrscht noch in vielen Orten die Gewohnheit, mehrere Handarbeitslehrerinnen mit kleiner Stundenzahl anzustellen. Hierdurch erscheint das Amt der Handarbeitslehrerin als Nebenbeschäftigung und Nebenverdienst. Nach diesem Gebrauch erhalten zwar mehrere Lehrerinnen zu gleicher Zeit Beschäftigung, aber das Gehalt ist infolgedessen unzureichend. Dadurch wird die Handarbeitslehrerin in eine Stellung gedrängt, welche es ihr erschwert, den erziehlichen Einfluß auf die Schülerinnen auszuüben. Außerdem wird der Handarbeitslehrerin hierdurch auch die definitive Anstellung und die redlich verdiente Pensionsberechtigung entzogen. An der Änderung dieser, die Stellung und Standesehre der Handarbeitslehrerinnen so sehr beeinflussenden Gewohnheit, arbeiten bereits sehr energisch Vereinigungen von Handarbeitslehrerinnen durch Petitionen an Behörden und den Minister. Auch der Verein preußischer technischer Lehrerinnen hat zum Lehrerbesoldungsgesetz eine Petition an den Landtag eingereicht, mit der ganz besonderen Bitte, in § 1 dieses Gesetzes zu bestimmen, durch welche Stundenzahl eine Handarbeitslehrerin als vollbeschäftigt anzusehen ist. Ferner hat der Verein gebeten, durch Gesetz zu bestimmen, erst dann eine zweite Lehrerin anzustellen, nachdem die erste eine volle Beschäftigung gefunden. Diese Ungleichheit in der Anstellung der Handarbeitslehrerin ist um so schwerer zu begreifen, als der Staat bisher jeder Gemeinde bei definitiver Anstellung der Handarbeitslehrerin denselben Staatszuschuß gewährt wie für jede andere Lehrerin. Derselbe beträgt 100 bis 150 M. — Gesetz vom 14. Juni 1888 und vom 31. März 1889. —

Vollbeschäftigte Lehrerinnen erhalten ein Grundgehalt von 750—900 M, das meist von drei zu drei Jahren auf 120—1600, ja an einzelnen höheren Mädchenschulen größerer Städte auf 1800—1950 M steigt. Dazu kommt an manchen Orten noch das übliche Wohnungsgeld von 150—200 M. Die Pension beträgt nach 10 Jahren ein Viertel vom Gehalt und steigt mit jedem Dienstjahr um $^1/_{60}$ des Einkommens. Die nicht vollbeschäftigten Handarbeitslehrerinnen beziehen selten ein Grundgehalt, sie werden weit mehr nach Stunden bezahlt. Eine wöchentliche Handarbeitsstunde wird jährlich mit 35—45 M berechnet. Ungeprüfte Handarbeitslehrerinnen an Landschulen erhalten jedoch nur 20—25 M jährlich für eine wöchentliche Stunde.

Das Bestreben des Ministers und einzelner Regierungen geht besonders in letzter Zeit dahin, für die Handarbeitslehrerinnen ein dauerndes festes Einkommen und die mit der festen Anstellung verbundene Pensionsberechtigung zu sichern. So fordert die Regierung zu Potsdam in einem Schreiben vom 27. April 1894 die Ortsschulbehörden und Schulaufsichtsbeamten auf, Anträge auf Errichtung ordentlicher Stellen für Handarbeitslehrerinnen und deren Besetzung durch geprüfte Lehrkräfte bei ihr zu stellen. (Henze, S. 42.) Ebenso giebt der Minister für sämtliche Regierungen einen Erlaß vom 30. März 1894, in denen er bestimmt:

„In den Städten wird darauf zu achten sein, daß der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten thunlichst durchweg in die Hände geprüfter Lehrerinnen gelegt werde. Dieses Ziel wird sich leichter erreichen lassen, wenn etwa an Orten, wo mehrklassige oder mehrere einklassige Schulen bestehen, eine gemeinsame Lehrerin für den weiblichen Handarbeitsunterricht angestellt und dadurch deren volle Beschäftigung, feste Anstellung und Pensionsberechtigung ermöglicht werden kann. Ob in einzelnen Fällen, wo ländliche Schulgemeinden nahe bei einander liegen, sich ein ähnliches Verhältnis herbeiführen lassen wird, bleibt der Erwägung der Königlichen Regierung überlassen."

Diesen Satz hat die Frankfurter Regierung ebenfalls an sämtliche Kreis- und Ortsschulinspektionen und an sämtliche Magistrate des Bezirks bekannt gemacht mit dem Bemerken, daß sie etwaige Vorschläge mit Wohlwollen aufnehmen und die angeregte Frage nach Möglichkeit fördern wolle. Zum Teile ist diese Einrichtung, daß eine Handarbeitslehrerin an mehreren Landschulen beschäftigt ist, bereits im Koblenzer Regierungsbezirk durchgeführt.

l) Fortbildung. In den meisten Fällen hat sich bis jetzt die Fortbildung der Handarbeitslehrerinnen auf private Weise durch die Praxis und durch das Lesen der bezüglichen Litteratur beschränken müssen, denn amtliche Konferenzen für die Handarbeitslehrerinnen sind noch eine seltene Einrichtung. Es ist aber sehr erfreulich, daß bereits einige Schulinspektoren solche amtliche Konferenzen ein- bis zweimal im Jahre für die Handarbeitslehrerinnen ihres Kreises festgesetzt haben, in denen Probelektionen und kurze Vorträge gehalten werden oder methodische und praktische Fragen zur Besprechung kommen. Solche Konferenzen sind sehr anregend für die betreffenden Lehrerinnen und stiften viel Nutzen. Aber leider sind sie noch sehr vereinzelt, denn manche Herren sind wohl von der Wichtigkeit derselben überzeugt, aber sie wissen nur zu gut, daß zu ihrer Leitung ihnen das eingehende Verständnis für die technische und praktische Seite des Handarbeitsunterrichtes mangelt, ohne welches ihre Leitung hinfällig wird. In einzelnen Städten, wo bereits weibliche Inspektion besteht, beruft die Inspizientin die unter ihrer Aufsicht stehenden Handarbeitslehrerinnen zu regelmäßigen Konferenzen ein und arbeitet mit ihnen gemeinschaftlich an ihrer Fortbildung und dem Ausbau des Handarbeitsunterrichtes. In letzter Zeit sind auch in den allgemeinen Lehrerinnenvereinen ab und zu Handarbeitsfragen erörtert und besprochen worden. Da dies aber nicht genügte, haben die Handarbeitslehrerinnen ihre Fortbildung selbst energisch in die Hand genommen und in größeren Städten, wie Berlin, Hannover, Frankfurt a. O., Halle a. S., Dortmund-Hörde, Barmen, Osnabrück, Elberfeld, Wiesbaden s. w. selbständige Vereine oder Handarbeitssektionen innerhalb gemischter Vereine gegründet. Diese bezwecken: Hebung des Standes der technischen Lehrerinnen 1. durch allgemeine Weiterbildung, erzielt durch Vorträge und Besprechungen und 2. durch Wahrung und Förderung der Interessen der technischen Lehrerinnen. Um nun auch den einzeln dastehenden Handarbeitslehrerinnen in kleinen Orten den Segen der Gemeinschaft zu teil werden zu lassen und ihnen Mittel und Wege zur Fortbildung und zu einer gesicherten und befriedigenden Stellung zu bieten, hat sich am 16. September 1895 in Berlin der Landesverein preußischer technischer Lehrerinnen konstituiert, Vorsitzende Elisabeth Altmann, Soest. Demselben gehören bereits mehr als 120 Einzelmitglieder und neun Ortsgruppen (die vorhergenannten Vereinigungen) mit ungefähr 460 Mitgliedern an. Die Ziele dieses Landesvereins sind:

1. Die Pflege des technischen, hauptsächlich des Handarbeitsunterrichtes. Den Lokalvereinen soll es überlassen bleiben, Turnen und Zeichnen nach Wunsch zu fördern. a) Hebung der gemeinsamen Standesehre; b) Eintreten für eine staatlich geleitete tiefergehende und gleichmäßige Vorbildung, besonders in methodischer und pädagogischer Hinsicht: c) Forderung der Einheit in der Schularbeit; d) Einrichtung von amtlichen Konferenzen zur Fortbildung der Handarbeitslehrerinnen; e) Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichtes durch sachgemäße weibliche Inspektion.

2. Die Mitwirkung an der sozialen Frage. Hierher gehört das Eintreten a) für die obligatorische weibliche Fortbildungsschule; b) für die Einrichtung von Gewerbe-, Haushaltungs- und Nähschulen; c) für Unterhaltungsabende mit Flicken und Nähen.

3. Die Förderung der materiellen Interessen der technischen Lehrerinnen. Hierbei gilt es, für die Fachlehrerinnen zu erwerben: a) Ausreichende Beschäftigung und steigende Gehaltsskala; b) Definitive Anstellung und Pensionsberechtigung. Das Vereinsorgan ist die „Lehrerin“ mit der monatlichen Fachbeilage „Die technische Lehrerin“. Letztere bringt Aufsätze, Berichte, Sektionsarbeiten, Bücherbesprechungen u. s. w. aller technischen Fächer.

Dieser Verein begegnet seit seinem Bestehen der freudigen Zustimmung vieler Fachlehrerinnen, so daß es ihm gelingen wird, in redlicher Arbeit und treuem Fleiße seine Ziele zu verwirklichen.

2. Elsaß-Lothringen. In den Reichslanden wird der Handarbeitsunterricht an den Volksschulen nur von Klassenlehrerinnen erteilt, die in den staatlichen Seminaren Beauregard bei Diedenhofen, Schlettstadt und Straßburg gründlich für dieses Fach ausgebildet werden. An den höheren Mädchenschulen sind Fachlehrerinnen angestellt. Dieselben können ihre Ausbildung in dortigen guten Industrie- und Fortbildungsschulen erhalten. In Straßburg ist eine solche vom Vaterländischen Frauen-Verein zum roten Kreuz gegründet worden, an welcher alljährlich die Püfung für Handarbeitslehrerinnen für Elsaß-Lothringen abgehalten wird. Die Prüfungsordnung besteht dort seit 1887.

3. Bayern. Hier sind meistens Fachlehrerinnen angestellt, welche in Frauen-Arbeitsschulen eine gründliche Ausbildung erhalten. Mit der Münchener Frauen-Arbeitsschule ist ein Arbeitslehrerinnenseminar verbunden, welches musterhafte Ausbildung gewährt. Dieses Seminar hatte früher einjährigen Kursus, ist aber seit dem Schuljahr 1876/77 zu zwei auf ein-

ander aufgebauten Jahresklassen erweitert. Voraussetzung für die Aufnahme ist: a) als Regel das zurückgelegte 16. und das noch nicht vollendete 25. Lebensjahr; b) das erfolgreiche Bestehen einer Aufnahmeprüfung, in welcher der Besitz der im Lehrplan der Münchener Volksschulen als Lehrziel der Mädchenklassen bezeichneten Kenntnisse und der für die Abteilungen für Handnähen und Sticken an der Frauenarbeitsschule vorgeschriebene Kenntnisse und Fertigkeiten nachzuweisen ist.

Vorteilhafter ist es natürlich, wenn vor Eintritt in das Seminar die sämtlichen Kurse der Frauenarbeitsschule absolviert werden. Das Seminar setzt sich zur Aufgabe, die Schülerinnen mit demjenigen Maße allgemeiner pädagogischer und didaktischer Bildung und technischer Gewandtheit auszustatten, welche sie zum Unterricht in den weiblichen Handarbeiten an Volksschulen und höheren weiblichen Bildungsanstalten befähigt. Im Seminar wurde hiernach im Schuljahr 1889/90 in folgenden Fächern Unterricht erteilt: Methodik des Arbeitsunterrichts mit Übungsschule, wöchentlich sechs Stunden, praktische Übungen mit Schnittzeichnen, wöchentlich neun Stunden; Freihand- und geometrisches Zeichnen vier Stunden, Pädagogik zwei, deutsche Sprache sechs, Rechnen vier und Schönschreiben zwei, zusammen 33 Stunden wöchentlich Unterricht. Mit dem Seminar ist eine Übungsschule in zwei Klassen mit je vier Wochenstunden verbunden. Dieselbe ist von werktagsschulpflichtigen Mädchen im Alter von 7—10 Jahren besucht und wird nach dem Lehrplan für den Arbeitsunterricht der Münchener Volksschulen geleitet. Armen und würdigen Schülerinnen aus dem Kreise Oberbayern stellt man aus Kreismitteln Stipendien in Aussicht. Das Lehrziel der praktischen Übungen ist: Vollständige Aneignung der zum Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erforderlichen technischen Fertigkeiten. Insbesondere vollkommene Fertigkeit im Stricken, Häkeln, Nähen, Stopfen, Ausstückeln, Sticken, Filetstricken; im Maschinennähen so weit, daß die Schülerinnen im stande sind, ein Herrenhemd in allen Teilen auf der Maschine zu fertigen; im Kleidernähen mit der Beschränkung auf die Anfertigung eines einfachen Kleiderleibes. Vertrautheit mit den für jeden Arbeitszweig geltenden Grundgesetzen, Gewandtheit im Musterschnittzeichnen und im Zuschneiden innerhalb obiger Grenzen. Die Methodik (der pädagogisch-methodische Unterricht) schließt sich unmittelbar an die Erziehungslehre an und ist theoretischer und praktischer Art. Mit Abhaltung und Leitung der Prüfung der Arbeitslehrerinnen, welche acht Tage dauert, wird mit Bestimmung der Königl. Kreisregierung der Direktor der Frauenarbeitsschule und des Arbeitslehrerinnen-Seminars betraut mit der Ermächtigung, einige Lehrkräfte der Anstalt herbeizuziehen. Demgemäß werden noch zwei Hauptlehrerinnen der Frauenarbeitsschule und eine Seminar-Oberlehrerin zugezogen. Das Zeugnis wird nach verschiedenen Noten erteilt. Die so gründlich ausgebildeten Lehrerinnen erhalten teils in München, teils in anderen Städten Anstellung. Arbeitslehrerinnen, welche an den Münchener Volksschulen angestellt werden wollen, müssen mehrere Jahre praktizieren, wofür sie keine Bezahlung erhalten. Diese Einrichtung ist vorzüglich und nachahmenswert, aber schwer überall durchzuführen. Ein Jahr dürfte genügen. Wird eine solche Dame dann angestellt, so ist sie Verweserin, und zwar drei Jahre lang, nach diesen erst wird sie eine definitive Lehrerin. Aber eine Verweserin hat das Gleiche zu leisten, wie eine definitive Lehrerin, sei es nun als klassenführende Lehrerin oder als Assistentin. Die Pflichtstundenzahl 18 gilt für die wirklichen Arbeitslehrerinnen. Die Verweserinnen können ein Stundenmaß von 16 bis 19 aufgebürdet erhalten, werden jedoch für Überstunden nicht eigens honoriert. Die Verteilung der Stunden unter den wirklichen Lehrerinnen richtet sich nach der Gesamtstundenzahl an jeder Schule, und beide assistieren sich dann gegenseitig.

4. Sachsen. Den Handarbeitsunterricht erteilen nur Fachlehrerinnen. Die Ausbildung geschieht in Privat-Vorbereitungsanstalten, Gewerbeschulen u. s. w. In Leipzig befindet sich ein Handarbeitslehrerinnenseminar, welches zugleich höhere Fach- und weibliche Gewerbeschule ist, unter Aufsicht des Königl. Ministers und mit ministerieller Unterstützung. Die Ausbildung dauert ein Jahr. Für Ausbildung von Landlehrerinnen ist bisher in Sachsen noch nichts gethan. Die Prüfung, zu der ziemlich viel Arbeiten verlangt werden, beschränkt sich auf eine praktische, methodische und theoretische, eine schriftliche besteht noch nicht. Nach dem letzten ministeriellen Bericht über Lehr- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen vom Jahre 1889 unterrichten im ganzen Lande 2203 Handarbeitslehrerinnen. Die Fachlehrerinnen in Dresden werden nach zehnjähriger Dienstzeit fest angestellt. Sie erhalten ein

jährliches Anfangsgehalt von 1000 M und sind verpflichtet, 24 bis 26 Stunden wöchentlich zu erteilen. Das Gehalt steigt von 3 zu 3 Jahren um 100 M bis auf 1400 M. Fügt es sich, daß eine Lehrerin einmal weniger Stunden hat, so bleibt das Gehalt dasselbe. Ältere Lehrerinnen gehen in der Stundenzahl zurück bis auf 20 Stunden bei gleichem Gehalt. Auch haben die Handarbeitslehrerinnen Dresdens Anspruch auf Pension. Sie erhalten, ohne selbst beizusteuern, aus der Stadtkasse nach 10- bis 15jähriger Dienstzeit 30 %, nach 25 jähriger Dienstzeit 51 %, nach vollendeter 39 jähriger Dienstzeit 80 % ihres Gehalts als Pension. Diejenigen Handarbeitslehrerinnen, welche weniger als 24 Stunden wöchentlich erteilen, erhalten anfangs eine stundenweise Vergütung von 80 Pf. pro Stunde. Diese wird aber von 3 zu 3 Jahren auf 90, 110—120 Pf. pro Stunde erhöht. Die Fortbildung haben die Dresdener Handarbeitslehrerinnen selbst in die Hand genommen. Dieselben bilden eine Abteilung des „Pädagogischen Zirkels“, in der sie Vorträge, Lehrproben u. s. w. abhalten.

5. **Württemberg.** Die dortigen Handarbeitslehrerinnen erhalten die Ausbildung in den Frauenarbeitsschulen, von denen die Stuttgarter und Reutlinger die berühmtesten sind. An der Stuttgarter Frauenarbeitsschule muß zu diesem Zwecke der sogenannte „Buhlsche Kurs“ durchgemacht werden. Derselbe dauert einschließlich der Lehrproben und des Examens 8 Monate. Beginn am 1. November. Aufnahmebedingungen sind: 1. Das vollendete 17. Lebensjahr. 2. Nachweis einer erfolgreichen Schulbildung durch eine in der Anstalt stattfindende Aufnahmeprüfung, bestehend aus einem deutschen Aufsatze und einige dem Frauenleben entnommene Rechnungen. 3. Fertigkeiten im Stricken, Häkeln und Nähen, nachzuweisen an selbstgefertigten Gegenständen. Durch erfolgreichen Besuch des Buhlschen Kurses kann nur das Lehrerinnenzeugnis für Volksschulen erworben werden; Lehrerinnenzeugnisse für Mittel- und höhere Mädchenschulen bedingen ein auf den Buhlschen Kurs folgenden viermonatlichen Besuch der Frauenarbeitsschule zur Ausbildung in feinerem Stricken, Häkeln, Filieren, Sticken, soweit diese Technik in höheren Mädchenschulen verlangt werden. Das Unterrichtsgeld für den Buhlschen Kurs beträgt 50 M, zahlbar in zwei Raten. Hilfsbedürftige Schülerinnen finden teilweise oder gänzliche Befreiung vom Schulgelde. Bittgesuche sind an den Ausschuß des schwäbischen Frauenvereins, Stuttgart, Reinsburgstr. 25, zu richten. Derselbe steht unter dem Protektorat Ihrer Majestät der Königin Charlotte.

6. **Baden.** Die Ausbildung der Fachlehrerinnen ist in diesem Lande eine staatliche und zwar bereits seit dem Jahre 1870. In diesem Jahre hielt Elisabeth Weißenbach auf Anregung der Großherzogin Luise in Karlsruhe einen Kursus zur Ausbildung von Arbeitslehrerinnen. Derselbe wurde durch den damaligen Krieg unterbrochen und nach Beendigung desselben — 1871 — zu Ende geführt. An diesem Kursus nahm Frl. Katharina Bedenk mit großem Erfolg teil, welche auf Wunsch der Großherzogin zur Leiterin der regelmäßigen staatlichen Kurse für Arbeitslehrerinnen an der Frauen-Arbeitsschule zu Karlsruhe ausersehen wurde. Letztere bildet eine Abteilung des Badischen Frauen-Vereins unter dem Protektorat der Großherzogin Luise. Diese Kurse werden noch heut von der um den Handarbeitsunterricht Badens so hoch verdienten Katharina Bedenk mit großem Geschick geleitet. Die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen Badens ist in sofern besonders eigenartig, als alle derselben eine ganz gleiche, übereinstimmende Ausbildung erhalten, gleichviel ob für höhere, Volks- oder Landschulen, und ob sie mehr oder weniger Allgemeinbildung aufweisen. Außerdem sind sie während der ganzen Zeit der Ausbildung unter steter Aufsicht ihrer Hauptlehrerin, Frl. Bedenk, welche auch die Mahlzeiten mit ihnen einnimmt, mit ihnen spazieren geht und sie nach jeder Seite hin, körperlich wie geistig, fördert. Die Arbeit der angehenden Fachlehrerinnen ist eine sehr anstrengende, denn sie haben wöchentlich an 46 Stunden teilzunehmen, also täglich fast acht Stunden, ohne die häuslichen Anfertigungen, zu absolvieren. Für die praktischen Arbeiten sind 31, für Erziehungs- und Unterrichtslehre, Zeichnen und deutsche Sprache je vier, für Rechnen drei Stunden wöchentlich angesetzt.

Die Teilnehmerinnen der Kurse erhalten in der Regel Wohnung und Kost in der Anstalt, doch können auch Stadtschülerinnen aufgenommen werden, welche nur den Unterricht besuchen. Die Kurse sind im Einverständnisse mit dem Großherzoglichen Oberschulrat und unter Mitwirkung eines Kommissärs desselben veranstaltet. Jährlich werden zwei solcher Kurse mit je 5 monatlicher Dauer abgehalten. Beginn am 1. März und 1. September. Am Schlusse jedes Kursus findet eine Prüfung statt. Teilnehmerinnen, deren Leistungen befriedigend sind, erhalten von seiten des Großherzoglichen Oberschulrats Zeugnisse über ihre

Befähigung zum Beruf einer Arbeitslehrerin. Die sich meldenden Bewerberinnen müssen ein Alter von mindestens 17 Jahren haben. Vorzugsweise berücksichtigt werden solche, die bereits als Lehrerinnen angestellt sind oder sichere Aussicht auf eine Anstellung haben. Für die Teilnahme an einem Unterrichtskurse, einschließlich Wohnung, Kost und Besorgung der Leibwäsche ist eine Vergütung von 180 M im voraus zu entrichten. Stadtschülerinnen zahlen 40 M Schulgeld. Die Kreisausschüsse des Landes übernehmen vielfach für Angehörige ihrer Kreise die zu entrichtende Vergütung ganz oder doch teilweise. Es bleibt den Bewerberinnen anheim gegeben, sich dieserhalb an die betreffenden Kreisausschüsse zu wenden. Unmittelbare Anmeldungen für die Kurse sind unter Anschluß der erforderlichen Nachweise und dem Vermerk, ob auch Wohnung u. s. w. in der Anstalt gewünscht wird, zu richten an die Abteilung I des Badischen Frauenvereins, Karlsruhe, Gartenstr. 47.

Soviel es sich mit der Kürze der Zeit vereinigen läßt, werden den Kursistinnen mehr als die gewöhnlichen Schulhandarbeiten gelehrt, damit sie später durch Privatstunden u. dgl. ihr Gehalt erhöhen können. Durch die neue Prüfungsordnung genügt die grundlegende methodische Ausbildung, welche in den Kursen gegeben wird und mit der 1. Prüfung abschließt, für Fachlehrerinnen an höheren Mädchenschulen in Baden nicht mehr. Man verlangt außerdem in einer zweiten Prüfung noch Maschinennähen, Kleidermachen, und Knüpfen, verschiedene Arten des Kunststickens mit dazugehörendem Zeichnen, welche Kenntnisse noch in einjähriger Arbeit in einzelnen Kursen der Frauenarbeitsschule zu erwerben sind. Es sind dies allerdings Kenntnisse, welche mit Ausnahme des Maschinennähens in den höheren Mädchenschulen nicht gelehrt werden. Hierfür wäre — wie eine badische Fachlehrerin sich äußert — eher Pädagogik, Kulturgeschichte oder Volkswirtschaftslehre geeignet. Und das wohl mit Recht.

Seit dem Jahre 1870 bis zum Anfange des Jahres 1893 sind 1546 Arbeitslehrerinnen in 44 Kursen in der Frauenarbeitsschule zu Karlsruhe ausgebildet worden, so daß der Handarbeitsunterricht jetzt in jeder Stadt und jedem Dorfe von methodisch vorgebildeten Lehrerinnen erteilt wird. Diesem Umstande ist wohl die Tüchtigkeit der badischen Frauen in weiblichen Handarbeiten zuzuschreiben. Im Elsaß, wo sich Dienstmädchen aus allen umliegenden Ländern anbieten, sind die Badenserinnen, weil durchgängig brauchbar in Handarbeiten, die beliebtesten.

Alle Handarbeitslehrerinnen Badens konnten bis 1883 nur in Karlsruhe ausgebildet werden. Wegen des großen Zudrangs zu den dortigen Kursen machte sich eine Entlastung derselben notwendig. So erhielt seit dem 21. Juni 1883 die Frauenarbeitsschule zu Pforzheim, ebenfalls ein Zweigverein des Badischen Frauenvereins, die Genehmigung des Großherzoglichen Oberschulrats, Arbeitslehrerinnen auszubilden.

Die Anstellung der Fachlehrerinnen geschieht mit 22—26 Stunden bei einem Gehalt von 600—1100 M, leider aber ohne Pension. Seit kurzem jedoch ist die Hauptlehrerin der städtischen Schulen, zu denen die am längsten im Amt befindliche Arbeitslehrerin gewählt wird, pensionsberechtigt. Auf dem Lande geschieht die Bezahlung nach Stunden, ähnlich wie in Preußen; eine wöchentliche Stunde jährlich 20 bis 25 M. Das Ruhegehalt der Hauptlehrerinnen beträgt nach 10 Dienstjahren 30 % des Einkommens und steigt von da mit jedem weiteren Dienstjahr um 1½ % desselben. Lehrerinnen, die wegen Krankheit dienstunfähig werden, kann auch bei kürzerer als zehnjähriger Dienstzeit ein Unterstützungsgehalt gewährt werden.

7. Hessen. Die hessischen Fachlehrerinnen erhalten ihre Ausbildung in der Industrieschule des Alice-Vereins für Frauenbildung und Erwerb zu Darmstadt durch fünfmonatliche Kurse, welche unter der Leitung von Frl. L. Götz stehen. (Siehe diesen Abschnitt.) Neben der praktischen Anleitung zur Ausführung der systematisch geordneten Arbeiten, wie sie in der Schule angefertigt werden sollen, wird auch Unterrichtslehre erteilt, um den Lehrerinnen zu zeigen, wie die Schülerinnen ihre Arbeiten mit Nachdenken und nicht mechanisch zur Ausführung bringen.

8. Anhalt. In Dessau wurde 1890 die unter dem Protektorat Ihrer Hoheit der Frau Herzogin von Anhalt stehende, vom Staat unterstützte und geleitete Landes-Frauenarbeitsschule errichtet. An derselben finden Lehrerinnen der weiblichen Handarbeiten gute Ausbildung. Unter der Aufsicht und gemäß den Bestimmungen der Oberschulbehörde liegt die Leitung der Schule dem Vorstande ob, welcher aus einem Vorsteher und der ersten Lehrerin der Anstalt besteht. Dem Vorstande steht ein Komitee von fünf Frauen beratend und mithelfend zur Seite. Die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen dauert ein Jahr. Der Unterricht umfaßt die weiblichen Handarbeiten: Stricken, Nähen, Ausbessern, Sticken, Maschinenähen, Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen mit 27 Stunden wöchentlich. Dazu tritt der schulmethodische Kurs, welcher neben den praktischen Arbeiten herläuft. Er umfaßt die Methodik des Handarbeitsunterrichts in

Verbindung mit Lehrübungen bei vier Stunden praktischer Lehrthätigkeit, sechs Stunden Pädagogik, deutsche Sprache und Rechnen. Letztere zwei Fächer sind Hilfsfächer, von welchen auf Wunsch befreit werden können 1. diejenigen Schülerinnen, welche die erste Klasse einer anhaltischen oder einer städtischen höheren Mädchenschule wenigstens ein Jahr lang besucht und im Abgangszeugnis für Deutsch und Rechnen das Prädikat genügend erhalten haben; 2. diejenigen, welche ein Jahr lang Schülerinnen der ersten Klasse einer gehobenen Mädchenschule oder der zweiten Klasse einer anhaltischen oder städtischen höheren Mädchenschule gewesen sind und in einer diesbezüglichen kurzen Vorprüfung genügende Gewandtheit im Aufsatz und im Rechnen beweisen. Die Prüfung für Handarbeitslehrerinnen ist nach der Bestimmung vom 5. Januar 1878 geregelt. Vollbeschäftigte Handarbeitslehrerinnen auf dem Lande und in kleinen Städten erhalten bis zu zehn Jahren 700 M Gehalt, in größeren Orten 800 M, bei zehn und mehr Dienstjahren 800 und 900 M. Seit 1893 erhalten auch sie Pension. Bis zu vollendetem 5. Dienstjahre $1/_3$ des Gehalts, für jedes weitere $1\,1/_2\,\%$ mehr; bei 50 volles Gehalt. Die anhaltischen Fachlehrerinnen haben sich auch zu Sektionen zusammen geschlossen und haben reges Interesse für die Fortbildung.

12. Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichtes. Schulinspektoren. Als obligatorisches Lehrfach unterliegt der Handarbeitsunterricht ebenso wie die anderen Lehrfächer der Beaufsichtignng der Kreis- und Lokalschulinspektoren, resp. der höheren Schulbeamten. Trotz dieser selbstverständlichen Anordnung empfehlen verschiedene Regierungsverfügungen diesen Herren aber immer wieder von neuem, diesen Unterricht in ihre besondere Pflege und Aufsicht zu nehmen. So die Kölner Regierung vom 5. Februar 1869 (Schneider u. v. Bremen III, S. 513). Die Regierung von Erfurt hat am 4. Januar 1873 ein Regulativ für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten in den Elementarschulen aufgestellt, dessen Inhalt genau befolgt werden soll. Deshalb empfiehlt sie „diese für die künftigen Lebensverhältnisse der Schülerinnen sehr wesentliche Angelegenheit der besonderen Fürsorge der Herrn Kreis- und Lokal-Schulinspektoren, die bei ihren Revisionen auch von den Fortschritten in den weiblichen Handarbeiten Kenntnis zu nehmen und in den an die Königl. Regierung einzureichenden Revisionsberichten darüber sich zu äußern haben.“ Auch bei Entscheidungen, die der Schulinspektor wegen der Versäumnisse im Handarbeitsunterrichte zu treffen hat, verlangt die Regierung ungesäumt Anzeige, wenn ein von diesem gestellter Strafantrag keinen Erfolg hat und verspricht ihm, daß er in seinen Bemühungen unterstützt und die nach den Umständen zulässige Vermittlung in wirksamster Weise eintreten soll, um begründeten Beschwerden Abhilfe zu schaffen.

In der Natur der Sache liegt es, daß es manchen Schulinspektoren schwer wird, eingehende Revisionen der Handarbeiten vorzunehmen, denn diese verlangen Verständnis für technische Fertigkeiten im Stricken, Nähen u. s. w. Um sich den Lehrerinnen gegenüber nichts zu vergeben, gehen die Herren oft über dieses Lehrfach schnell fort und so unterbleiben mitunter die so notwendigen Fragen nach der Schülerinnenzahl, den verschiedenen Abteilungen Lehrmitteln u. s. w., welche dem Inspektor doch erst eine richtige Übersicht über den Stand des Handarbeitsunterrichtes geben. Vielen Handarbeitslehrerinnen ist freilich damit gedient, um im alten Geleise weiterzugehen, während andere wieder froh wären, an geeigneter Stelle Mitteilungen zu machen.

Aber die Regierung sieht in der Inspektion ein Mittel zur Förderung des Handarbeitsunterrichtes und verlangt deshalb genauen Bericht durch ihre Organe. So ein Erlaß der Regierung zu Bromberg vom 3. Dezember 1893:

„Die Revisionsberichte der Herren Kreis-Schulinspektoren lassen zumeist ein klares Bild von dem Stande des weiblichen Handarbeitsunterrichts an den uns unterstellten Schulen nicht gewinnen; in vielen Fällen ist eine Beurteilung der Leistungen in dem fraglichen Lehrgegenstande gänzlich unterblieben, weil die betreffenden Arbeiten der Schülerinnen an dem Revisionstage nicht vorgelegt werden konnten.

Wir beauftragen daher die Herren Kreis-Schulinspektoren, dafür Sorge zu tragen, daß die in Arbeit befindlichen Sachen von den Schülerinnen nicht mit nach Hause genommen, sondern unter Verschluß in dem Schulzimmer aufbewahrt werden, damit einerseits jede fremde Hilfe an den Arbeiten der Schülerinnen ausgeschlossen bleibt, und andererseits die Herren Kreis-Schulinspektoren jederzeit in der Lage sind, sich von den Leistungen der Schülerinnen zu überzeugen.

In den Revisionsberichten wünschen wir in Zukunft eine Angabe darüber, wieviel Abteilungen in jeder Schule für den in Rede stehenden Lehrgegenstand bestehen, mit welchen Fertigkeiten jede Abteilung beschäftigt wird, welche Fortschritte gemacht, und ob die Arbeiten sauber gehalten sind.“

Es ist dankbar anzuerkennen, daß die Regierung den Handarbeitsunterricht durch ge-

regelte Beaufsichtigung nicht nur nach den für ihn festgesetzten Bestimmungen erteilt wissen, sondern ihn auch dadurch noch weiter und besser ausgestalten will. Soll dieses Fach aber wirklich das werden, was auch die Regierung von ihm erwartet, so genügt die bisherige Inspektion nicht, weil gerade der Handarbeitsunterricht eine besondere, eingehende Fachinspektion verlangt. Die Leiter der Schulen und die Schulinspektoren können sich aber beim besten Willen nicht mit der praktischen und methodischen Ausführung desselben hinreichend bekannt machen, abgesehen davon, daß den meisten Lust und Geschick dazu fehlen. Die wenigen Ausnahmen hiervon rechnen kaum mit. Viele Schulinspektoren gestehen es auch unumwunden ein, daß sie nur eine oberflächliche Inspektion vornehmen können. Ja den Schülerinnen selbst erscheinen solche Revisionen lächerlich, und Äußerungen wie: „Der versteht's doch nicht," sind nicht selten.

Fachinspektion ist hier aber nicht anders zu ermöglichen, als durch weibliche Inspizientinnen, denn auch männliche „Spezialinspektoren des Arbeitsunterrichtes," wie sie Krause-Cöthen (Kehr, S. 398) vorschlägt, sind nicht am richtigen Platze. Unter anderen sollte ein solcher Inspektor auch die „unterrichtende Dame belehren, wo ihr Wissen und Können Lücken aufweist, ihr eventuell zeigen, „wie man's macht". In praktischer Beziehung läßt sich dies bezweifeln. Auch Krause ist nicht ganz von seinem Vorschlage überzeugt, denn er schreibt zum Schlusse: „Nur eins wäre zu bedenken: Es möchten sich vielleicht nicht genug Männer zu diesem Amte finden."

Weibliche Inspektion. Schon Rosalie Schallenfeld verlangte bei ihrer Reformation des Handarbeitsunterrichtes, daß Lehrerinnen, und zwar wissenschaftliche, die sich aber die Praxis und die Methode des Handarbeitsunterrichtes angeignet hätten, denselben regelmäßig beaufsichtigen sollten. In der Schweiz hatte Kettiger seiner Zeit ebenfalls diesen Gedanken und ihn sogleich in die That umgesetzt, als er bereits im Jahre 1857 Elisabeth Weißenbach zur Inspizientin der Arbeitsschulen des Bezirkes Bremgarten ernannte. In ihrem Nekrolog lesen wir: „Beinahe 30 Jahre lang sah man sie bei Sturm, Wind und Wetter die Schulen besuchen, wo sie Lehrerinnen und Schülerinnen zur Arbeitsamkeit, Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit durch Wort und Beispiel ermunterte und dabei die methodische Entwickelung des Handarbeitsunterrichtes mit allem Eifer förderte." Auch v. Haugwitz empfiehlt in seiner oben besprochenen Schrift sog. Inspektionsdamen, hervorgegangen aus Mitgliedern eines Frauenvereins, welcher die Aufgabe hat, den Handarbeitsunterricht zu fördern. Sollten nicht genug derartige Damen vorhanden sein, dann müßte der Verein zur Ausbildung von Oberlehrerinnen schreiten, denen ein Inspektionsbezirk kommissarisch zu übertragen sei.

Auch an manchen Orten hat man ab und zu Frauenkomitees zur Beaufsichtigung des Handarbeitsunterrichtes vorgeschlagen und sogar damit beauftragt. Selbst der Kultusminister, Herr Dr. Bosse sagt in einem Erlaß vom 30. März 1894: „Wenn sich namentlich in den Städten gebildete Frauen willig finden, unter Zustimmung der Ortsbehörde eine ständige Aufsicht über den weiblichen Handarbeitsunterricht zu übernehmen, so ist dies freudig zu begrüßen." Das wäre aber nur ein Notbehelf und könnte leicht eher schaden wie nützen. Denn um als Inspizientin für diesen Unterricht im vollen Sinne des Wortes zu wirken, bedarf es einer tüchtigen, langbewährten Fachlehrerin oder einer wissenschaftlichen Lehrerin, die ebenfalls schon längere Zeit Handarbeitsunterricht mit Erfolg erteilt hat; anderen Damen geht unbedingt die so nötige Fühlung mit dem Schulleben und dem Wirkungskreise der Handarbeitslehrerin ab. Die Inspizientin soll doch nicht nur die äußeren Einrichtungen des Handarbeitsunterrichtes bewachen, sondern vor allen Dingen vorbildlich zu wirken verstehen, und eine feste Gemeinschaft schaffen, welche anregend und bildend auf die Lehrkräfte desselben in ihrem Kreise wirkt. Freilich gehören besonders tüchtige, charaktervolle Persönlichkeiten mit vielfachen Erfahrungen zu einem so wichtigen Amte, aber dieselben werden gewiß zu finden sein, widrigenfalls müßte dieser neue Beruf noch durch Ablegung einer Prüfung erworben werden. Mit der weiblichen Inspektion und mit der Hingabe an diesen Beruf, werden neue, wichtige und schöne Erfolge im Handarbeitsunterrichte auftreten. Weitere Ausführungen über den Pflichtenkreis und die Einrichtung der weiblichen Inspektion sind in meinem Aufsatze „Zur Inspektion des Handarbeitsunterrichtes" (Gründe und Vorschläge für dieselbe), in Nr. 8 „der Lehrerin" vom Jahre 1890 zu lesen. Im Anschluß an denselben und mit manchen Erweiterungen versehen, hielt

ich in der ersten Versammlung des „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins“ einen Vortrag über dasselbe Thema, welcher zu einer lebhaften Debatte und zu einer Petition um weibliche Inspektion an den Kultusminister v. Goßler Anlaß gab. Durch die damaligen Ministerkrisen erhielt der Verein leider keine Antwort, deshalb erneuerte derselbe auf der zweiten Generalversammlung im Mai 1893 die Petition, welche die nochmalige Bitte enthielt: „die Inspektion möge in Zukunft in die Hände wohldurchgebildeter Fachlehrerinnen gelegt werden“ und zum Schluß nach genauer Begründung lautete: „Da es überall Grundsatz der preußischen Schulverwaltung ist, die Inspektion der Unterrichtsgegenstände in die Hände der Sachverständigen zu legen, so hoffen wir, daß es auch mit diesem Unterrichtsgegenstand geschehen wird, um so mehr, als unser Wunsch von vielen Schulinspektoren selbst geteilt wird.“ Auf diese letzte Petition erhielt Frl. Helene Lange, Vorsitzende des Vereins, eine überaus wohlwollende Antwort des Kultusministers Dr. Bosse. Er hatte Erkundigungen über die bereits bestehende weibliche Inspektion einziehen lassen, die teils günstig, teils ungünstig ausfielen. Unter anderem heißt es in der Antwort:

„Zu meiner Befriedigung haben aber mehrere größere Städte die bezeichnete Einrichtung getroffen und mit ihr erfreuliche Erfolge erzielt. Die angeregte Frage ist mithin im Fluß, und es steht zu erwarten, daß bald noch andere Orte sich zur Anstellung befähigter Frauen zur Beaufsichtigung des weiblichen Handarbeitsunterrichts entschließen werden. Ich möchte daher meinerseits in den Fortgang der Dinge zur Zeit nicht eingreifen und hoffe, daß auch ohne meine Einwirkung die Angelegenheit von selbst im Sinne des Antrages des Vorstandes des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins sich immer mehr und mehr entwickeln wird.“

Diese freundliche Aufnahme der Petition von seitens des Ministers darf uns in Bezug auf die Entwickelung der Angelegenheit nur mit Vertrauen und freudiger Zuversicht erfüllen.

Weibliche Inspizientinnen in Preußen. In Breslau ist bereits seit Anfang der siebziger Jahre eine Inspizientin für die städtischen Schulen daselbst angestellt. Frl. Albertine Hall, die Herausgeberin der späteren Auflagen des Schallenfeldschen Buches hat lange Jahre dieses Amt bekleidet und viel zu dem einheitlichen guten Stande des Handarbeitsunterrichtes in den Breslauer Schulen beigetragen. Derselbe erwirbt sich auch unter der jetzigen Inspizientin, Frl. Margarethe Simon, gerechte Anerkennung.

In Kassel übernahm in den achtziger Jahren Julie Legorju die Inspektion über alle dortigen städtischen Schulen, wobei sie noch einige Stunden an der höheren Töchterschule zu erteilen hatte. Bei ihrem Tode rühmte Stadtschulrat Bornemann von ihr, daß sie ihre verantwortungsreiche Arbeit mit Unermüdlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Liebe geübt habe und ihm eine treue Kollegin gewesen sei. Zur Zeit ist Frl. Auguste Förster, früher wissenschaftliche Lehrerin, jetzt Vorsteherin des Frauenbildungs-Vereins und Begründerin der Kochschulen, Inspizientin in Kassel und trotz ihres großen, vielseitigen Wirkungskreises eine treue Beraterin der Handarbeitslehrerinnen.

Auch in Erfurt und Krefeld hat man seit längeren Jahren eine Inspizientin angestellt. Ebenso hat man zur Ermittelung des Handarbeitsunterrichtes in Landkreisen oder zur Einführung desselben in Landschulen ab und zu vorübergehend eine Inspizientin angestellt, damit diese dem Schulinspektor oder der Regierung geeignete Vorschläge machen konnte.

Elsaß-Lothringen. In Straßburg und Mülhausen wirken je eine Inspizientin, während für den Kreis Weißenburg eine ähnliche Einrichtung besteht. In Straßburg hat die städtische Schulverwaltung schon 1878 eine fachgemäße, weibliche Inspektion für ihren Stadtkreis eingerichtet, damit der Handarbeitsunterricht an allen Schulen nach einheitlichen, Erfolg verheißenden Grundsätzen geleitet wird und die vorgeschriebenen Lehrziele genau innegehalten werden. Die Inspizientin führt den Titel „Vorsteherin des weiblichen Handarbeitsunterrichtes“ und steht im Range und Gehalt der Hauptlehrerinnen. Als Vorsteherin hat sie selbst keinen Unterricht an den Schulen zu geben. Ihr Pflichtenkreis besteht vielmehr darin, die 22 Schulsysteme des Straßburger Kreises mit ihren 92 Klassen im Handarbeitsunterricht zu besuchen, und zwar muß jede Klasse fünfmal von ihr revidiert werden. Dabei hat sie die Penseneinteilung, die Absentenliste, die Anschauungsmittel u. s. w. zu überwachen und, wo es not thut, der Lehrerin mit Rat nnd That beizustehen, eventuell vorzuunterrichten.

Ferner ist die Vorsteherin verpflichtet, alle 2 Jahre einen methodischen und praktischen Handarbeitskursus mit denjenigen Haupt- und Klassenlehrerinnen abzuhalten, die während dieses Zeitraumes in den Stadtdienst eingetreten sind. In den monatlichen amtlichen

Schulkonferenzen wird ebenfalls die Handarbeits-Angelegenheit mit den Lehrerinnen in Gegenwart des Schulinspektoren oder auch erst nach seinem Weggange besprochen, und hier werden auch Lehrproben abgehalten. Das Gehalt der Vorsteherin steigt bis 2400 M pensionsberechtigtes Maximalgehalt — 100 M mehr als die Hauptlehrerin —, wozu noch außerdem 200 M Wohnungsgeld und freie Fahrt auf den Pferdebahnen kommen. Der Haupterfolg des Handarbeitsunterrichtes in Straßburg ist wohl dieser vorzüglich eingerichteten Inspektion beizumessen, denn die Vorsteherin wirkt nicht nur belebend und anregend auf die Lehrerinnen, sondern auch in vieler Beziehung auf die Schülerinnen, indem sie durch ihr Erscheinen zu Fleiß, Ordnung, Sauberkeit und gutem Betragen anspornt.

Auch die von der Schulverwaltung eingerichteten Flickkurse werden von 2 Inspizientinnen — 2 Hauptlehrerinnen — inspiziert.

München. Hier sind die 28 Schulen zwei Leiterinnen — Inspizientinnen — unterstellt. Jede derselben hat dabei noch in 2 Schulklassen 4—8 Stunden wöchentlich Unterricht zu erteilen, und zwar stets in solchen Klassen, deren Schülerinnenzahl so groß ist, daß zwei Lehrerinnen Beschäftigung finden, so daß die Leiterinnen auch einmal wegbleiben können, um in die Schulen zu gehen. Eine bestimmte Zahl von Klassenbesuchen ist ihnen nicht vorgeschrieben, doch heißt es fleißig gehen, denn eine Leiterin hat 160 Klassen und 40 Lehrerinnen, welche an 13 verschiedene Schulen verteilt sind, zu inspizieren. Die Berichte beziehen sich in München aber lediglich nur auf die Beurteilung des Lehrpersonals im Handarbeitsunterricht.

Baden. Die Hauptinspizientin des ganzen Großherzogtums Baden ist Fräulein K. Bedenk, die Leiterin der staatlichen Ausbildungskurse für Handarbeitslehrerinnen, der seit einigen Jahren Bezirksinspektorinnen zur Erleichterung beigegeben sind, denn ihre große Arbeitskraft ist im ausgedehntesten Maße in Anspruch genommen. Fräul. Bedenk hat nicht zu bestimmten Zeiten die einzelnen Schulen zu revidieren, sondern je nach Aufforderung des Oberschulrates oder einzelner Schulvorstände, um über die Handhabung und den Stand des Unterrichts, bei Anstellung neuer Lehrerinnen oder Bezirksinspektorinnen, bei Einführung neuer Lehrpläne oder sonstiger Einrichtungen ihr Urteil und ihren Rat abzugeben. Letzterer hat großen Einfluß auf die Bestimmungen für den Handarbeitsunterricht. Gewöhnlich bekommen auf diese Weise dann die verschiedenen Schulen alle 3—4 Jahre ihren Besuch. Außer der Zeit steht sie aber mit fast allen Arbeitslehrerinnen in reger Verbindung, da sie jede einzelne kennt. Durch Vermittelung des Frauenvereins erhalten die Handarbeitslehrerinnen ab und zu gedruckte Briefe von Fräul. Bedenk, in denen sie ihnen Ratschläge aus ihrer reichen Erfahrung für ihren Beruf giebt.

Als Bezirksinspektorinnen sind meistens Hauptlehrerinnen der städtischen Schulen für dieses Ehrenamt bestimmt. Sie haben die Gemeinden — Stadt und Dorf —, die zu ihrem Stadtkreise gehören, in welchem sie angestellt sind, auf vorherige Aufforderung vom Schulrat oder Schulinspektor zu besuchen, so daß ebenfalls regelmäßig alle drei Jahre etwa eine Gemeinde daran kommt. In einem Jahre sind ungefähr 10—12 Besuche von ihr zu erledigen.

Die Berichte beider Inspektorinnen gehen durch die üblichen Instanzen oder bei Fräul. Bedenk direkt an die Auftraggeber. Außer Reisekosten erhält die Hauptinspizientin täglich 7 M, eine Bezirksinspektorin 5 M Diäten.

Die Inspektorinnen müssen auch die Handarbeitsausstellungen der Schülerinnen, die in Baden sehr üblich sind, besuchen, ferner die Kinder bezeichnen, die Diplome erhalten sollen, und wirken, daß Flickkurse oder Frauenvereine in den verschiedenen Orten entstehen.

In der deutschen Schweiz besteht ebenfalls in fast allen Kantonen — Basel noch nicht — weibliche Inspektion. Die am besten ausgebildete findet man im Kanton Zürich. Ausführliche Nachrichten hierüber enthält mein Aufsatz „Die Bedingungen zur weiteren Um- und Ausgestaltung des weiblichen Handarbeitsunterrichtes und zur Erreichung guter und praktischer Erfolge“ in Nr. 37 der Deutschen Schulzeitung.“

12. Anteil des Handarbeitsunterrichtes an der sozialen Arbeit. Weil der richtige und gründliche Betrieb des Handarbeitsunterrichtes ein wesentlicher und unentbehrlicher Faktor in der Erziehung des weiblichen Geschlechtes ist, so darf er nicht vernachlässigt werden, damit seine Früchte im Volksleben zu spüren sind. Beginne man deshalb in der Schule so früh als möglich, durch einen wohlorganisierten Handarbeitsunterricht in die weibliche Jugend den Sinn für einfache, stillschaffende und nützliche, notwendige Handarbeiten zu pflanzen, alle

überflüssigen, den Schein und den Luxus fördernde Arbeiten aber auszurotten. Lehre man sie, auch die unscheinbarsten Arbeiten mit Einsicht, Geduld, Liebe und Schaffensfreudigkeit auszuführen, wir werden dadurch Hausfrauen und Mütter erziehen, die ihrem Manne und ihrer Familie eine geordnete, trauliche Häuslichkeit schaffen und zum Wohlstand derselben beitragen. Darum thut es dringend not, den Handunterricht zu fördern, wo es nur immer sei. Die Regierung geht zwar hierin mit gutem Beispiele voran, aber sie allein kann nicht durchdringen, wenn ihr nicht Hilfstruppen sich zur Seite stellen. Die berufensten dazu sind Lehrer und Lehrerinnen, Pastoren und städtische Behörden, deshalb gilt es, bei diesen reges Interesse für diesen Unterricht zu erwecken. Mittel zu diesem Zwecke sind Aufsätze über den erziehlichen und sozialen Wert des Handarbeitsunterrichtes in pädagogischen Zeitschriften und Tageszeitungen. An Seminarübungsschulen aber sollte ein in jeder Beziehung musterhafter Handarbeitsunterricht erteilt werden, damit schon die Seminaristen durch eigene Anschauung den Wert und den Nutzen desselben kennen lernen. Sie werden ihm dann später in ihren Stellungen eher alle Hindernisse forträumen. Auch durch Ausstellungen von Schülerinnenarbeiten fördern die Lehrerinnen das Interesse der Eltern und Kinder. Auf dem Lande hat der Pastor öfter Gelegenheit Schwierigkeiten zu beseitigen und einen gedeihlichen Unterricht zu fördern. Städtische Behörden aber sollten für den gesamten Handarbeitsunterricht keine Geldmittel scheuen, denn dieselben verzinsen sich reichlich zum Wohle des Gemeindelebens. Manche Armenunterstützung würde ausfallen können. Auch Kreisausschüsse müßten eventuell mit Geldunterstützungen eintreten, wenn es notwendig erscheint, in ärmeren Gemeinden Einrichtungen für den Handarbeitsunterricht zu schaffen, Lehrerinnen anzustellen u. s. w.

Weil die Schule noch nicht überall so viel Zeit auf den Handarbeitsunterricht verwenden darf, als er verlangt, um den Schülerinnen zum sicheren Eigentum zu werden, so erscheinen schon neben der Schule herlaufende Flickkurse recht nützlich, spätere Fortbildungsschulen nach absolvierter Schulzeit aber durchaus unentbehrlich.

Gewerbe- und Fachschulen für Frauen und Mädchen gebildeter Stände finden sich jetzt in fast jeder größeren Stadt. Hierdurch wird es denjenigen Frauen und Mädchen, die einen Beruf ergreifen wollen oder müssen leicht ermöglicht, sich je nach Wunsch für denselben vorzubilden, denn es ist hierbei den mannigfachsten Neigungen Rechnung getragen. Aber an einfachen Fortbildungsschulen für aus der Schule entlassene Mädchen der unteren Volksklassen oder für Dienst- und Fabrikmädchen, welche nicht viel bezahlen können, fehlt es noch fast ganz. Hier müßten die Stadtverwaltungen die obligatorische weibliche Fortbildungsschule, wie solche schon längst für die männliche Jugend besteht, einrichten, um auf dieser weiter zu bauen, wozu in der Schule der Grund gelegt wurde. Straßburg geht hiermit ebenfalls wieder mit gutem Beispiele voran.

„Auf die Anregung des Beigeordneten Herrn Hochapfel hat die Stadtverwaltung am 1. Mai 1895 eine Nähabendschule eingerichtet, zu der sich 18 Teilnehmerinnen gemeldet hatten, deren Zahl bis zum 12. Mai schon auf 36 gewachsen war, so daß am 15. Mai ein zweiter Kursus an einer anderen Schule eingerichtet werden mußte. In beiden Kursen findet der Unterricht an zwei verschiedenen Abenden der Woche statt von $^3/_4$8 bis $^3/_4$10 Uhr. Die Mädchen zahlen 1 M Schulgeld und werden dafür im Zuschneiden und Anfertigen einfacher Kleidungsstücke und Wäschegegenstände und im Ausbessern derselben gründlich unterrichtet.

Auch in Berlin erfreuen sich die weiblichen fakultativen Fortbildungsschulen einer guten Pflege und eines guten Rufes. Ehe es aber überall so weit kommt, dürfte es eine erstrebenswerte Aufgabe der verschiedenen Frauenvereine sein, entweder selbständig oder im Verein mit städtischen Behörden derartige das Volkswohl fördernde Einrichtungen zu gründen. Jede gebildete Frau aber sollte es als ihre Pflicht betrachten, ihren ärmeren Mitschwestern Gelegenheit zu schaffen, sich ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten in den notwendigen und nützlichen Handarbeiten anzueignen, um sie dadurch für den Kampf des Lebens zu stärken und auszurüsten.

13. Schlußbemerkung. Trotzdem die Strick- und Nähmaschinen schon seit vielen Jahren das Stricken und Nähen mit der Hand immer mehr zurückgedrängt haben, so werden sie diese weiblichen Thätigkeiten doch nicht unentbehrlich machen, vielmehr werden solche immer wieder von neuem gelehrt werden, und zwar so lange, bis durch weitere Kulturentwickelung eine andere, gleichwertige Arbeit an ihre Stelle gebracht wird, inzwischen aber wird jung und alt noch oft Anlaß zur Entfaltung ihres Wollens und Könnens haben. Darum darf

die Schule diese Handfertigkeiten ebenfalls nicht entbehren, denn nur wer mit der Hand gut Stricken und Nähen gelernt hat, wird auch später mit Erfolg und Vorteil die Maschinen benutzen können.

Die weiblichen Handarbeiten sind von jeher unbestritten das Gebiet der Frauen gewesen. Möchten letztere daher dasselbe immer mehr praktisch nutzbar machen, es durchgeistigen und zu künstlerischem Schaffen führen. Es können auf diese Weise dem weiblichen Geschlechte neue Erwerbszweige und Quellen erschaffen werden, wodurch dasselbe befriedigende Thätigkeit und angesehene selbständige Stellungen erhält. Möchten die Frauen diesen Beitrag zur Lösung der Frauenfrage nicht übersehen und die weiblichen Handarbeiten stets in Ehren halten, sei es als Hausfrau, Handarbeitslehrerin, Inspizientin oder als Künstlerin.

Litteratur: Außer den im Text genannten Schriften: Heppe, „Geschichte des deutschen Volksschulwesens.“ (Gotha, Perthes) 1859. — Clara Troschel, „Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten in Schulen.“ Berlin 1867. — „Über den Unterricht in weiblichen Handarbeiten an den badischen Volksschulen.“ Dargestellt im Auftrage des Centralkomitees des badischen Frauenvereins. Karlsruhe 1869. — J. Kettiger, „Arbeitsschulbüchlein.“ Zürich 1874. — Rosalie Schallenfeld, „Der Handarbeitsunterricht in Schulen.“ Fünfte Auflage. Frankfurt am Main 1875. — von Haugwitz, „Entwurf einer Reorganisation des öffentlichen Unterrichts in weiblichen Handarbeiten.“ Liegnitz 1877. — Julie Legorju, „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht.“ Zweite Auflage. Kassel 1878. — Artikel über Industrieschulen in Schmids Encyklopädie. Gotha, Besser, 1880. — U. Stobbe, „Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht.“ — „Regelverzeichnis für den Handarbeitsunterricht.“ Leipzig 1882 und 1886. — Schneider und von Bremen, „Das Volksschulwesen im preußischen Staate.“ Berlin 1886. — K. Bedenk, „Anleitung für den Arbeitsunterricht an einfachen Volksschulen.“ Tauberbischofsheim 1887. — Emma Weyrether, „Der weibliche Handarbeitsunterricht für Schule und Haus.“ Breslau 1888. — Aufsatz: „Die Geschichte des Unterrichts in den Nadelarbeiten“, von Krause bei Kehr. Zweite Auflage. Gotha 1889. — L. Götz, Anleitung zum Handarbeitsunterricht. Zweite Auflage. Darmstadt 1890. — „Die Lehrerin“ Nr. 8 von 1890, Nr. 5 von 1893 und Nr. 8 von 1895. — E. Altmann, „Der Handarbeitsunterricht als Klassenunterricht“ und „die notwendigen und nützlichen Arbeiten.“ Soest 1891 und 1892. — A. Rosche, „Die weiblichen Handarbeiten in der Volksschule. Zweite Auflage. Hannover 1891. — „Handbüchlein über Musterstrumpf und Musterhemd.“ Schöningen 1891. — Elisabeth Weißenbach, „Arbeitsschulkunde.“ Erster Teil. Fünfte Auflage. Zürich 1892. — Emmy Rossel, „Leitfaden für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten.“ I. u. 6. Aufl. Berlin 1877 u. 1892.— Toni Landsberg, „Leitfaden f. d. Handarbeitsunterricht in Landschulen.“ Dritte Auflage. Frankfurt a. M. 1892. — Dr. Springer, „Der Handarbeitsunterricht in der Volksschule“ (Zweite Auflage) und „Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin.“ Breslau, Ferdinand Hirt, 1895 und 1892. — „Verhandlungen der 2. Generalversammlung des allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins.“ Gera 1893. — Marianne Rigg, „Österreichs Handarbeit.“ Kornenburg 1894. — Louise Hoffmann, „Anweisung zur Ausführung des Lehrplans für den Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen des Stadtkreises Straßburg“ und „Einführung und Entwickelung des weiblichen Handarbeitsunterrichts in den Straßburger Mädchenschulen“. Straßburg 1894 und 1895. — „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1874.“ Berlin, W. Hertz. Deutsche Schulzeitung Nr. 36 und 37 von 1894 und Nr. 45 von 1895. (Berlin. Appelius.) — Krause-Metzel, „Der Schulunterricht in den Nadelarbeiten.“ Zweite Auflage. Cöthen 1895. — Henze, „Amtliche Verordnungen, den Handarbeitsunterricht und die Handarbeitslehrerin betreffend.“ Leipzig und Frankfurt a. M. 1895. — Lehrerinnenkalender für 1895—1896. Berlin, Oehmigke's Verlag. — Außerdem verschiedene Lehrpläne und Berichte von Schulen und Frauenarbeitsschulen.

Soest in Westfalen. *Elisabeth Altmann.*

Handarbeitsunterricht der Knaben

Geschichte und gegenwärtiger Stand

1. Anregungen. 2. Praktische Verwertung derselben. 3. Die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts. 4. Die Handarbeit in den Philanthropinen. 5. Rückgang der Bewegung. 6. Weitere Ausbildung der Theorie. 7. Die Bewegung in den Fünfzigerjahren. 8. Die Bewegung der Gegenwart. 9. Jetziger Stand des Arbeitsunterrichts in Deutschland. 10. Die Arbeitsschule im Auslande.

Die Wichtigkeit der Anregung und Pflege des Thätigkeitstriebes für die Entwickelung des heranwachsenden Menschen ist von der pädagogischen Praxis, insbesondere derjenigen des Hauses, niemals ganz übersehen worden. Vielmehr gehörten Spielgaben und Beschäftigungsmittel von jeher zum Inventar der Kinderstube. Dagegen hat es lange genug gedauert, bevor auch die pädagogische Theorie die erziehliche Bedeutung jenes Triebes anerkannte, und sicherlich wird noch manches Jahr dahingehen, ehe man sich allgemein entschließen wird, auch für die Praxis der Schule diese Bedeutung zuzugeben.

Vereinzelte Äußerungen über die Bedeutung der technischen Arbeit für die körperliche und geistige Entwickelung des Menschen sind vielfach anzutreffen und könnten wohl aus jedem Zeitalter angeführt werden. Das Verdienst

jedoch, zuerst dieses Thema im Zusammenhange allgemein pädagogischer Erörterungen behandelt zu haben, gebührt dem pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts.

1. Anregungen. Aus früherer Zeit sei eine Äußerung Zwinglis erwähnt, die sich in seiner 1523 erschienenen pädagogischen Abhandlung „Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint“ findet, und die in einer Übersetzung aus dem Jahre 1526 lautet: „Also wolt ich das alle menschen, doch fürnemlich die, die das wort Gottes zeuerkünden verordnet werdend, nit anders meyntind, dann daß sy nienen (nirgends) dann in der alten Massilier statt wonen müßtind: die nieman in irer statt zeburger (zum Bürger), der keyn Handwerck kond damit er sich neeret, vßnamend. Wo das wäre, wurde der müssigang ein wurtzel vnnd somen alles mutwils vertriben, vnd wurdind vnsere lyb gar vil gsünder, langwiriger (dauerhafter), vnd stercker werden“ (Israel, Sammlung selten gewordener päd. Schriften, Nr. 4, S. 13). Von Gerold Mayer, dem Stiefsohne Zwinglis, dem diese Schrift gewidmet war, wird auch berichtet, daß er für seinen Hausstand oft zu Schneidemesser, Meißel, Hobel und Axt gegriffen habe.

Rabelais erzählt in seinem berühmten Werke „Gargantua und Pantagruel“ (Buch I, Kap. 23 u. 24), daß der Königssohn Gargantua von seinem Erzieher veranlaßt wurde, sich bei Regenwetter zur Stärkung des Leibes mit Heubinden, Sägen, Holzspalten und Garbendreschen, aber auch mit Malerei und Schnitzkunst zu beschäftigen. Um das im Unterricht Gelernte praktisch anzuwenden, verfertigten Erzieher und Zögling tausenderlei kleine, zierliche geometrische Instrumente und Figuren und bauten vielerlei kleine Automaten.

Der erste Pädagoge, der die Ausbildung der Hand als einen wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Bildung auffaßte, war Comenius. „An erster Stelle“, heißt es in der Didactica magna, „möge man die Erkenntnis der Dinge, an zweiter das Gedächtnis, an dritter Sprach- und Handfertigkeit bilden“ (D. XVI 37). In der „Scholae pansophicae delineatio“ rechnet er die „Verfeinerung der Hand“ mit zu den „primären Studien“ d. h. denjenigen, welche Wesen, Kern und Inhalt der Bildung enthalten (Abschnitt 60). „Die Hand“, heißt es weiter in dieser Schrift, „wird in Bewegungen und gewissen Thätigkeiten geübt, zunächst damit das Kind sie in der Gewalt hat und auf Verlangen seiner Vernunft zu bewegen weiß, sodann damit es seine Arbeit ohne bemerkbaren Fehler hervorbringt, und endlich, damit es auch schön und schnell arbeitet“ (Abschnitt 66). Für die Schule ordnet Comenius keine anderen Übungen der Hand als Schreiben und Malen an. Verschiedene seiner auf diesen Gegenstand bezüglichen Äußerungen haben jedoch weitergehende Bedeutung. So schreibt er: „Der Mensch ist in körperlicher Beziehung zum Arbeiten bestimmt; wir sehen jedoch, daß nur die nackte Befähigung mit ihm geboren wird. Allmählich muß er gelehrt werden zu sitzen, zu stehen und die Hände zum Schaffen zu rühren“ (Did. VI 4). „Ausdauer in der Arbeit werden sich die Jünglinge erwerben, wenn sie immer etwas vornehmen, sei es Ernstes oder Kurzweiliges. Weil also das Thun im Thun erlernt wird, so wird auch die Arbeit im Arbeiten erlernt werden, so daß die beständige (jedoch mäßige) Beschäftigung des Geistes und Körpers zur Eigenschaft des Fleißes wird und dem thätigen Manne eine unthätige Muße unerträglich macht“ (XXIII 11). Schon in der „Mutterschule“ muß man „die Knäblein üben für die Arbeit und beständige Beschäftigung, ernster und kurzweiliger Natur, damit sie den Müßiggang nicht aushalten können“ (XXVIII 20, 8). „Die Kinder thun gern allezeit etwas; denn das junge Blut kann nicht lange stille stehen, und solches ist sehr gut. Drum man es ihnen nicht wehren sondern vielmehr Anlaß geben soll, daß sie immer etwas zu thun haben. Laß sie Ameislein werden, welche immer herumkriechen, tragen, schleppen, einlegen, umlegen. Nur, damit sie etlichermaßen mit Verstand thun, was sie thun sollen, muß man ihnen dazu helfen und alles Thuns, wenn es gleich kindische Dinge wären (wie man sie denn in andern nicht üben kann), ihnen ein Muster zeigen und sich also, mit ihnen zu spielen, nicht schämen... Die Kinder bauen und kleiben auch gerne von Lehm, Spänen, Holz oder Steinen Häuser, welches ein Anfang ist der Baumeisterei... Das vierte, fünfte und sechste Jahr wird voll Handwerksarbeit sein. Denn es ist nicht ein gut Zeichen, wenn das Kind allezeit stillsitzet. Herumlaufen und allezeit etwas vorhaben, ist ein gewisses Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemütes. Darum, wie gesagt, alles, was sie versuchen, soll man ihnen gönnen und dazu verhelfen, damit alles, was sie thun, etwas Verstand habe und zu weiteren, größeren Dingen

nützlich sei“ (Informatorium der Mutterschul, Kap. 7).

Weiter als Comenius ging Erhard Weigel, Mathematiker und Pädagoge zu Jena (1625 bis 1699). In seinen psychologischen Ansichten nähert er sich Fröbel. Als vornehmste Äußerung der menschlichen Seele nennt er Activitas, die Thätigkeit. Durch sie werde die Weisheit „gezeuget“. Daraus folge für die Erziehung, daß diese bestrebt sein müsse, die Kinder so zu führen, „daß sie aus den Werken selbst und aus der That den Anfang aller Weisheit, das Erkenntnis der wirklichen Thätigkeit und wirkenden Kraft Gottes, an ihnen selbst, mit ihrem zarten Geist ergreifen lerneten.“ Sie sollten zur Erkenntnis geführt werden „nicht von Hörensagen“, sondern „mit handgreiflicher Erfahrung“. Schon das Memorieren sollte „mit einer angenehmen Thätigkeit versüßet werden.“ Weigel hat zu diesem Zwecke kuriose Erfindungen gemacht und in seiner „Tugendschule“ zu Jena eingeführt, so die „Schwebeklasse“, eine Art Schaukel, auf der die Bänke der Schüler befestigt waren, und die während des lauten Memorierens der in Verse gebrachten Regeln der lateinischen Grammatik taktmäßig hin- und herbewegt wurde. Ähnlichem Zweck dienten bewegliche Holzpferde, auf denen die Schüler ritten. Es entspreche der Natur der Kinder, führt Weigel ferner aus, daß sie mit den Werken der Natur und Kunst gern zu schaffen hätten, „nicht allein die Sinnen an derselben ihrer Lieblichkeit zu weiden, solche zu beschauen, anzuhören, zu betasten, sie zu kosten und daran zu riechen, sondern auch den zarten Geist damit zu üben, sie zu zählen, messen, ordnen, richten, komponieren und dividieren, mit Bauen, Schnitzen, Formen u. dergl.“ So wünscht denn Weigel, daß die Kinder angeleitet werden, mit geschnittenen Brettlein oder Klötzlein zu bauen, Figuren aus Papier oder Pappe zu machen, ferner solche „Leibs-Bewegungs-Exercitien“ vorzunehmen, die aus der Arithmetik und Geometrie entspringen, „also selbst nichts anders sind als eine Continuation des Lernens“, z. B. Modelle aus Papier und Holz zu machen, Sonnenuhren aufzureißen, der bekannten Örter Stand und Lage aufzuzeichnen, Höhen und Weitschaften abzumessen u. s. w. (Vergl. Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels von A. Israel. Zschopau 1884, S. 18, 22, 23, 25, 44, 27.)

Auch das im Zeitalter Ludwigs XIV. aufkommende neue Bildungsideal der höheren Stände, die Erziehung zum vollkommenen Hofmanne, zum „Galant homme“, schloß die Ausbildung der Hand in sich. Ihren Ausdruck findet diese Seite besonders bei Locke. Auch der Edelmann soll, führt dieser aus, ein Gewerbe, ein Handwerk erlernen, ja zwei oder drei, eins aber mit besonderer Berücksichtigung. Schon an sich sei das hierdurch gewonnene Geschick des Besitzes ebenso wert wie die Fertigkeit in Sprachen und gelehrten Wissenschaften. Dazu trage die Beschäftigung mit Handfertigkeiten, namentlich den in freier Luft ausgeübten, wesentlich zur Gesundheit der jungen Leute bei. In erster Linie schlägt Locke für den jungen Landedelmann Gartenbau und Arbeiten in Holz vor, da diese Beschäftigungen nicht nur den Geist zerstreuten, sondern auch den Leib in Thätigkeit setzten. Gegenüber diesen Vorteilen falle der übrige Nutzen, den jene Beschäftigungen dem Landmanne gewährten, nur wenig ins Gewicht. Zu den genannten Fertigkeiten könne man noch das Parfümieren, Lackieren, Gravieren und andere Arbeiten in Eisen, Messing oder Silber, auch das Schneiden, Polieren und Fassen von Edelsteinen, sowie das Schleifen und Polieren optischer Gläser hinzunehmen. „Da ein junger Mensch“, so schließt Locke seine Ausführungen, „nicht immer mit Studieren, Lesen und geselliger Unterhaltung beschäftigt sein kann, so wird außer der Zeit, welche seine körperlichen Übungen in Anspruch nehmen, manche Stunde übrig bleiben, die, wenn nicht auf die bezeichnete Weise zugebracht, zu Schlimmerem wird verwendet werden. Denn ein junger Mensch wird selten ganz und müßig dasitzen wollen; thut er es aber, dann ist es ein Fehler, der abgestellt werden muß“ (Gedanken über Erziehung § 201—209).

Tiefer geht Rousseau auf die Frage ein. Er wendet sich in seinem „Émile“ gegen Unterweisungen in Form des Vortrages. „Die jungen Leute sind dabei nicht recht aufmerksam und behalten wenig“ (III. Buch, Absatz 71). „Soviel man kann, muß man durch Thatsachen sprechen und nur sagen, was man praktisch ausführen kann“ (78). Demgemäß sei es verkehrt, dem Schüler Kenntnisse von der Natur und ihren Kräften dadurch zu vermitteln, daß man ihn in den Experimentiersaal führe. Vielmehr müsse der Schüler die zu den Versuchen dienenden Instrumente selbst anfertigen. „Nachdem wir wie durch Zufall eine Erfahrung gemacht haben, müssen wir das Instrument,

wodurch sie bestätigt werden soll, nach und nach erfunden." „Unstreitbar sind die Begriffe von den Dingen, die man sich auf diese Weise selbst erwirbt, klarer und zuverlässiger, als diejenigen, die man durch die Unterweisung anderer sich aneignet." „Der augenscheinlichste Vorteil dieser langsamen und mühsamen Untersuchungen ist, daß der Schüler inmitten spekulativer Studien den Körper in Thätigkeit und die Glieder in ihrer Geschmeidigkeit erhält und unausgesetzt die Hände zur Arbeit und allgemein nützlichen Verrichtungen geschickt macht. Alle die Instrumente, die man erfunden, um uns in unsern Versuchen zu leiten und die Richtigkeit der Sinne zu unterstützen, führen dazu, die letzteren zu vernachlässigen... Je sinnreicher unsere Werkzeuge sind, desto gröber und ungeschickter werden unsere Organe... Aber wenn wir die Geschicklichkeit, die uns diese Maschine ersetzt, zur Anfertigung derselben verwenden; wenn wir den Scharfsinn, dessen wir bedurften, um sie entbehren zu können, zu ihrer Herstellung gebrauchen, so gewinnen wir, ohne etwas zu verlieren... Wenn ich ein Kind, anstatt es an Bücher zu fesseln, in einer Werkstatt beschäftige, arbeiten seine Hände zum Nutzen des Geistes; es wird Philosoph und glaubt nur ein Arbeiter zu sein" (52—56). Damit der Zögling die gesellschaftlichen Verhältnisse, die Abhängigkeit der Menschen von einander, kennen lerne, führe ihn der Erzieher in die Werkstätten, leide aber nie, daß er irgend eine Arbeit sehe, ohne selbst Hand ans Werk zu legen. Dabei gehe ihm der Erzieher mit seinem Beispiel voran. Er bedenke stets, daß eine Stunde Arbeit den Zögling mehr Dinge lehren werde, als er aus einer tagelangen Auseinandersetzung im Gedächtnis behalten könne (102). Emil soll aber auch ein Handwerk vollständig erlernen, einmal, damit er als ein in der Gesellschaft Stehender, der also auf Kosten anderer lebt, imstande sei, diesen den Preis seiner Erhaltung durch seine Arbeit abzuzahlen, und zum anderen, um im möglichen Falle des Verlustes seiner Güter durch Arbeit sein Leben erhalten zu können (134—136). Dazu komme, daß Handarbeit von allen Beschäftigungen des Menschen diejenige sei, die ihn dem Naturzustande am nächsten bringe; von allen Lebenslagen sei die des Handwerkers die unabhängigste (137). Aus pädagogischen Gründen entscheidet sich Rousseau bei Auswahl des geeignetsten Handwerks für dasjenige des Schreiners (150—156). Bemerkenswert ist, daß er als pädagogischen Gewinn der Beschäftigung mit Handarbeit den fördernden Einfluß auf die Geistesbildung obenan stellt. „Der Leser halte sich nicht auf", schreibt er, „mit der Betrachtung der körperlichen Übung und der Handfertigkeit unseres Zöglings; er beachte vielmehr, welche Richtung wir seiner kindlichen Neugier geben; er achte auf sein Verständnis, seinen Erfindungsgeist, seine Voraussicht; er beachte, wie wir seinen Kopf bilden wollen" (112). Und an anderer Stelle heißt es: „Wenn ich bisher verstanden worden bin, so muß man begreifen, wie ich durch die Gewöhnung an körperliche Übung und durch die Handarbeit meinem Zöglinge unvermerkt die Neigung zum Nachdenken und Sinnen beibringe... Er soll arbeiten wie ein Bauer und denken wie ein Philosoph" (163).

2. Praktische Verwertung dieser Anregungen finden wir im Halleschen Waisenhause. Nicht darauf ist das Hauptgewicht zu legen, daß dort die Waisenkinder mit allerlei Handarbeit — die Mädchen mit Spinnen, Nähen, Stricken und verschiedener Hausarbeit, die Knaben mit Wollereißen und Krempeln, sowie Stricken u. s. w. — beschäftigt wurden, war dies doch von jeher in Waisenhäusern aus ökonomischen und pädagogischen Gründen geschehen; wichtiger ist vielmehr, daß Francke auch von den Schülern des Pädagogiums, einer Anstalt zur Erziehung „adeliger und anderer fürnehmer Leute Söhne", Handarbeit betreiben ließ. Diese Zöglinge wurden in ihren Freistunden namentlich im Drechseln, Pappen und Glasschleifen unterwiesen. Für die erstere Übung waren drei Werkstätten mit je zehn Drechselbänken eingerichtet. Die Arbeit leitete ein Drechslermeister. Im Pappen wurden „allerhand Schachteln, Kästchen, Schränkchen, Schreibzeuge, Reiseapothekchen, steriometrische Körper u. dergl. nützliche Sachen" gefertigt, welche die Schüler „bei ihren Umständen hie und da, insonderheit auch bei dem studio mathematico gebrauchen könnten". Im Glasschleifen wurde Anleitung zum Fertigen optischer Gläser gegeben (Vergl. Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht, herausgeg. von K. Richter, S. 300—302). Den Hauptnutzen dieser Übungen erblickte Francke, ganz seiner pietistisch-praktischen Richtung entsprechend, darin, daß sie „den Müßiggang und Zeitvertreib mit kindlichem Mutwillen verhinderten" (a. a. O. S. 70 und 477).

Überhaupt schloß, wie schon oben bemerkt wurde, die Bildung der höheren Stände jener Zeit auch Handarbeit in sich. So führt z. B. Talander, der pseudonyme Verfasser des „Getreuen Hoffmeisters adelicher und bürgerlicher Jugend“, das „Drechseln in Helffenbein oder auch dazu bequehmem Holtze“ als eine Übung an, die „einen Jungen von Adel oder andern jungen Menschen nicht unanständig“ sei. Kemmerich (Neu- eröffnete Akademie der Wissenschaften, zu welchen Vornehmlich Standes-Personen nützlich können angeführet werden. 2. Aufl. 1717) nennt als „nebensächliche Exerzitien“, zu denen die Jugend der höheren Stände auch angeführt werden könne, noch folgende: Gartenbau, Schreinerarbeit, Lackieren, einen guten Balsam verfertigen, Glasschleifen, Edelsteine sägen, schleifen und einfassen, in Stahl, Messing oder Silber stechen und aus Pappe allerlei verfertigen. (Vergl. Steinhausen, Die Idealerziehung im Zeitalter der Perücke. Mitteilungen der Gesellsch. f. deutsche Erz.- und Schulgesch. IV).

Auch in den neu entstehenden Realschulen fand die Handarbeit eine Stätte. Auf ein von dem Begründer der ersten Schule dieser Art, Christoph Semler in Halle, 1705 an die Berliner Societät der Wissenschaften gerichtetes Gesuch um Abgabe eines Urteils über die von ihm geplante „mechanische Schule“ („Realschule“ nannte er sie später als Gegensatz zu den bisherigen „Verbalschulen“) erhielt derselbe im folgenden Jahre ein zustimmendes Gutachten, in dem sich folgende für unsern Gegenstand wichtige Stelle befand: Es werde gut sein, ebenso wie man Schulen zur Bildung künftiger Kirchen- und Staatsdiener habe, Knaben, die bisher nur deutsche Schulen besucht, in einer gewissen mechanischen Schule unterrichten zu lassen, damit ihnen Verstand und Sinn mehr geöffnet würden, und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objekte samt deren Güte und Preis erkennten, dann . . nützliche Instrumente samt Werk- und Hebzeugen gebrauchen und verstehen lernten, mithin sich dieser Erkenntnis hernach zu besserer Begreifung und Ausübung, auch Erfinnung neuer nützlicher Handgriffe bedienen möchten. Dabei hauptsächlich dahin zu sehen wäre . . daß von den Lernenden, ein gutes Augenmaß, fertige Hand und andere dergleichen in einem geschärften Gebrauch der äußeren Sinne bestehenden Grundvorteile aller Arbeiten . . erlangt würden. In Heckers „ökonomisch-mathematischer Realschule“ zu Berlin wurde Drechseln, Pappen, Glasschleifen, Lackieren u. a. getrieben.*)

Durch Semler wurde der Publizist Joh. Gottfr. Groß in Nürnberg (1703—1768) angeregt, 1739 seine „Unmaßgeblichen Gedanken über ein mit leichten Kosten zu errichtendes Seminarium Politicum oder Hof-, Polizei-, Handlungs-, Kunst- und Wirtschaftsschule für diejenige Gattung Jugend, welche zwar eigentlich nicht zum Studieren, aber doch zu allerhand andern honetten und polittischen Lebensarten gewidmet ist“ herauszugeben. Er betont darin, „daß man bei dem Dozieren die Jugend auch in Aktivität zu setzen suche, das ist, daß man sie gewöhne, das, was sie siehet und lernet, auch nachzumachen und zu verfertigen.“ Daher sei die Jugend anzuleiten, das, was erörtert worden ist, unter Beigabe der entsprechenden Zeichnungen in ein Heft einzutragen, sowie „Modelle und leichte Maschinen“ in natura nachzubilden. Offenbar müßten die Sachen geläufiger werden, wenn sie so oft durch Hand und Hirn passierten. Auch sei dies die allerbeste Art von Repetition; ja es werde eben dadurch am gewissenhaftesten verhindert, daß die Jugend mit der Repetition einen Betrug spiele. Die genannte Schrift erregte Aufsehen. Insbesondere gab sie Veranlassung zur Errichtung von Gewerbe- und Realschulen in Österreich, wie es scheint, auch dazu, daß in den von der Kaiserin Maria Theresia begründeten Waisenschulen auch Handarbeitsunterricht mit Rücksicht auf den künftigen gewerblichen Beruf der Zöglinge eingerichtet wurde (Vergl. Thurnwald, Beitr. zur Gesch. der Päd. in Deutsch-Österreich. Wien 1878. S. 6—10.)

3. Die Industrieschulen des 18. Jahrhunderts. Eine lebhafte Bewegung zu gunsten der Einrichtung von „Industrieschulen“, d. h. von Schulen zur Erweckung und Pflege der Arbeitsamkeit, macht sich im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts geltend. In größerem Maße tritt sie zuerst während der Siebzigerjahre in Böhmen auf. Doch kann nicht unerwähnt

*) In der Schulordnung der Realschule zu Königslutter aus dem Jahre 1745 finden sich folgende Bestimmungen: In der Nachmittagsstunde von 3—4 könnten die Schüler, die erst das ABC oder Buchstabieren lernen, „eine Art der Handarbeit bekommen, wie es in den englischen Schulen seyn soll“. In der Mittelklasse „werden mathematische Körper angewiesen und die Kinder zum Nachmachen zu Hause aufgemuntert.“ (Mitt. d. Ges. f. dt. Erz.- u. Schulgesch. IV S. 139 u. 145.)

bleiben, daß schon die Wolfenbütteler Schulordnung von 1753 vorschrieb, auch die Knaben mit Handarbeiten, namentlich Knütten, zu beschäftigen. 1754 wurden die Superintendenten des Herzogtums Braunschweig aufgefordert, über die Einführung solcher Arbeiten auch in Landschulen — für Knaben wurden Eisenarbeiten und Anfertigung gröberer Nürnberger Waren in Vorschlag gebracht — ihr Urteil abzugeben. Doch scheinen diese Anregungen dauernden Erfolg nicht gehabt zu haben (Vergl. Kehrs Päd. Blätter 1889, S. 327 ff.). Auch aus Schleswig-Holstein wird berichtet, daß bereits 1769 der Probst Lüders den Grundriß zu einer Ackerbauschule entwarf, in welcher die Landjugend „zu einer richtigen Erkenntnis und Übung im Landbau" angeleitet werden sollte.

In Böhmen ging die Anregung von Ferdinand Kindermann (1740—1801), zuerst Pfarrer in Kaplitz bei Budweis, seit 1775 Professor in Prag und Inspektor des deutschböhmischen Volksschulwesens, aus. Über die Absichten, die ihn leiteten, schreibt er selbst: „Ich war überzeugt, daß unsere Volksschulen, wenn sie auch normalmäßig eingerichtet wären, ihrer Erwartung nicht ganz entsprechen und ihren Endzweck im gemeinen Leben gar nicht erreichen können; man müßte deswegen der Jugend in denselben nebst den gewöhnlichen Lehrgegenständen Arbeitsamkeit beibringen; man müßte darin Arbeitsklassen anlegen, sie mit den litterarischen Gegenständen verbinden und die Schüler zur Arbeit leiten, um sie ihnen von Kindheit her anzugewöhnen. Nur dadurch dürfte Arbeitsamkeit und Industriegeist national werden. Dazu eiferte mich noch mehr das Bewußtsein an, daß die arbeitsamsten und industriösesten Leute verhältnißmäßig doch immer bei allen Nationen die besten moralischen Menschen sind... Die Vorteile, welche aus diesen Industrieschulen herfließen, sind groß, sind beträchtlich. Sünde und Laster wird verhütet, und der Wohlstand der menschlichen Gesellschaft befördert."

Ökonomische Gründe waren offenbar für Kindermann in erster Linie maßgebend, wenn er auch, wie aus den zuletzt angeführten Worten hervorgeht, den versittlichenden Einfluß der Erziehung zur Arbeitsamkeit durchaus nicht übersah. Seine Anregung hatte Erfolg. 1776 waren die ersten Versuche zur Ausführung seiner Idee geschehen, und schon 1787 zählte man in Prag 10, im Lande mehr als 100 Industrieschulen, die durchweg mit Volksschulen verbunden waren. Unterwiesen wurde im Stricken, Spinnen, Klöppeln, Wollekrempeln rc., aber auch in Gartenbau, Seidenraupen- und Baumzucht. (Kurze Beschreibung des Propstes von Schulstein von der Entstehungs- und Verbreitungsart der Industrialklassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen. Archiv d. Gesch. u. Statistik insbes. für Böhmen. Dresden 1792.)

Für das protestantische Norddeutschland ging die Anregung vorzugsweise von Göttingen aus, wo 1784 der Pastor Ludw. Gerh. Wagemann eine Industrieschule einrichtete. (Vergl. Krünitz, Die Landschulen, S. 461 ff.)

Als den wahren Zweck der Industrieschulen giebt Krünitz, der aufmerksame Beobachter jener Bewegung, an: „Frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit als allgemeiner Menschenpflicht, frühe Anleitung zu der schweren Kunst, Zeit und Kräfte wohlthätig zu seinem und anderer Nutzen nach den Regeln der Sparsamkeit zu verwenden. In dieser Absicht soll mit dem gewöhnlichen Schulunterrichte der Arbeitsunterricht verbunden und mit der Lehre die Übung des Guten untrennbar verschwistert werden... Durch frühe Gewöhnung zur Arbeitsamkeit meint man der allermeisten Ursache der Verarmung, dem Müßiggange, am wirksamsten zu wehren, durch frühe Übung in nützlicher Geschäftigkeit die bürgerliche Bildung der niederen Volksschule vorzubereiten" (a. a. O. 406 u. 407). So steht die Industrieschule im Rahmen der von dem aufgeklärten Absolutismus jener Zeit gepflegten volkspädagogischen Bestrebungen, wie sie uns bei einem Friedrich II., einer Maria Theresia, einem Joseph II. und vielen anderen weltlichen und geistlichen Fürsten in jenem Zeitalter entgegentreten. Der Industrieunterricht sollte durch Erhöhung der Erwerbsfähigkeit in den niederen Klassen den allgemeinen Volkswohlstand heben.

In Anbetracht dieses Zweckes erfuhr er von Staatsbehörden und Volksfreunden reichliche Förderung. Gemeinnützige Gesellschaften und Privatpersonen, Magistrate und Staatsregierungen in allen Teilen Deutschlands wetteiferten in dem Bestreben, Industrieschulen zu begründen und zu unterstützen. Im Bistum Würzburg (1789), in Hannover (1790), Mecklenburg-Schwerin (1792), Brandenburg (1793, 98, 99), Württemberg (1795), Hessen-Darmstadt (1808 u. 9) und anderen Ländern wurde die Einrichtung durch Regierungserlasse

dringend empfohlen, in Baden (1803), Bayern (1804) und Württemberg (1810) sogar als eine obligatorische angeordnet (Vergl. Krünitz, Die Landschulen, S. 462 ff.; Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, 1858—1860).

Die Industrieklassen waren meist mit öffentlichen Volksschulen verbunden. Gearbeitet wurde teils nach, teils während der Unterrichtszeit. Im letzteren Falle arbeitete eine Abteilung, während die andere unterrichtet wurde, oder die Kinder waren auch während des Unterrichts mit einer geeigneten Hand-Arbeit beschäftigt. Die Arbeit leitete meist eine Lehrerin, in der Regel die Frau oder Tochter des Lehrers. Bei Auswahl der Arbeiten waren fast nur ökonomische Gesichtspunkte maßgebend. Diejenigen Beschäftigungen wurden gewählt, die den höchsten Ertrag zu liefern versprachen, oder die am besten geeignet erschienen, die Kinder für ihren späteren Beruf vorzubereiten. In Mädchenklassen wurde gesponnen, gestrickt, genäht und geflickt. Aber auch Knaben wurden mit Spinnen, Wollekrempeln, Stricken und dergl. mechanischen Arbeiten beschäftigt. Daneben finden wir allerdings auch Holz-, Schnitz-, Flechtarbeit ꝛc. erwähnt. Auf dem Lande trat im Sommer für diese Beschäftigungen gewöhnlich Unterweisung in Garten- und Obstbau, Seidenraupen- und Bienenzucht und dergl. ein. Als Nebenzweck wurde vielfach erstrebt, die Kinder durch ihre Arbeit etwas verdienen zu lassen. Hier und da (z. B. in Berlin) werden die Industrieschulen sogar ausdrücklich als „Erwerbschulen" bezeichnet. Die Verbindung von Industrie- und Lernschule war, wie aus diesem allen hervorgeht, eine durchaus äußerliche. Weder wurde irgendwo an die Herstellung innerer Beziehungen zwischen Unterricht und Handarbeit gedacht, noch hatte man bei Pflege der letzteren pädagogische Zwecke vorwiegend im Auge.

4. Die Handarbeit in den Philanthropinen. Die Industrieschulen waren ausschließlich für die Kinder der niederen Klassen bestimmt. Gleichzeitig tritt uns aber die Pflege der technischen Arbeit auch in Erziehungsanstalten für die Jugend der höheren Stände, namentlich in denen der Philanthropisten, entgegen. Hier wirkten die Anregungen Lockes und Rousseaus nach. Wie ersterer, beklagt auch Basedow in seinem „Methodenbuche" (1. Abschn., IV § 10), daß die Angehörigen der vornehmeren Stände, weil sie in der Jugend zu keiner Handarbeit angehalten würden, sich in reiferen Jahren mit nichts als Lesen und Schreiben zu beschäftigen wüßten; würden sie dessen müde, so sei keine Sache so thöricht und so unnütz, womit sie nicht die Langeweile zu verkürzen trachteten. Deshalb sei es wünschenswert, die Kinder schon vom vierten oder fünften Jahre an nach und nach und ohne Zwang an körperliche Arbeit zu gewöhnen. Zwei Stunden Handarbeit am Tage seien neben sechs Unterrichtsstunden notwendig. Knaben könnten im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Verfertigung von Spielsachen und dergleichen Arbeiten beschäftigt werden. Diesen Ansichten entsprechend, waren auch im Lehrplane des Dessauer Philanthropins Stunden für Handarbeit angesetzt. Nach dem Plane für 1778 sollten sich die älteren Schüler in der Stunde von 1—2 mit Drechseln und Tischlerarbeit beschäftigen (Göring, Basedows Schriften, Einl. S. 82 u. 83). Dasselbe ist in den Plänen für 1778/79 und für 1779/80 angeordnet. (Mitt. d. Gesellsch., f. Schulgesch., II S. 39, 40, 45). Ferner finden wir unter den 1779 von der Lehrerkonferenz festgestellten „Beschäftigungen für Philanthropisten im Zimmer" auch Papparbeit und Lackieren angeführt (a. a. O. S. 43).

Größere Pflege fand die Handarbeit in Schnepfenthal. Salzmann hielt die erziehliche Bedeutung derselben außerordentlich hoch. Es ist schlechterdings zu einer Erziehung, die die Menschen gut und glücklich machen soll, nötig — so schreibt er in seinem Buche „Noch etwas über die Erziehung" — daß die körperlichen Kräfte gesund erhalten, entwickelt und gestärkt werden. Hierzu gehört, daß die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit thun. Sind denn nicht die vornehmsten Werkzeuge des Menschen seine Hände? Kann man wohl glauben, daß sein Geist vermögend sei, seine mannigfaltigen Kräfte zu äußern, wenn seine besten Instrumente verrostet, wenn seine Hände unbrauchbar sind? Wo lebt der Vornehme, der dafür Bürge werden könnte, daß er nie in die Umstände geraten werde, wo er seine eigenen Hände brauchen muß? (Ackermann, Salzmanns Ausg. Schriften II, S. 8 u. 12.) Im „Ameisenbüchlein" hebt Salzmann als den Nutzen dieser Beschäftigungen dreierlei hervor: erstlich werde der Thätigkeitstrieb der Kinder befriedigt und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstriebe zu entspringen pflegten, damit vorgebeugt. Zweitens befänden sich die Kinder dabei immer wohl; denn sei es nicht das reinste, innigste Vergnügen, wenn man gewissen vorgesetzten Zwecken sich immer mehr nähern könne

und sie endlich ganz erreiche? Drittens endlich würden dabei Geist, Auge und Hand geübt. Über die erhobenen Einwendungen urteilt Salzmann, daß sie meist von solchen Erziehern ausgingen, die nicht Handarbeit gelernt hätten und sie deswegen lächerlich zu machen suchten. Allerdings sollten diese Arbeiten nicht auf Kosten des Unterrichts getrieben werden. Nur die Freistunden seien für sie bestimmt. Wenn es aber notwendig sei, den Kindern Anleitung zu geben, mit ihren Händen etwas zu verfertigen, so müsse auch der Erzieher bestrebt sein, dies zu erlernen. Handwerkern will Salzmann die Leitung dieser Arbeiten nicht anvertrauen. (A. a. O. II, S. 263 ff.) Für seine Erziehungsanstalt hatte Salzmann folgende Übungen in Aussicht genommen: Gartenbau, Buchbinden, allerlei kleine Tischlerarbeit, Glasschleifen (Noch etwas 2c. II, S. 66). Thatsächlich wurde 1806 folgendes getrieben: anfänglich Verfertigung von allerlei Spielereien aus Papier und Netzstricken, später Holzschnitzen, Korbflechten, Papparbeiten, Lackieren, Schreinern und Drechseln (Ameisenbüchlein II, S. 265, Anm.). In der Schrift „Über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal" (1808) wird angegeben, daß sich in jeder Stube eine Werkstatt befinde, welche eine Hobelbank nebst den nötigen Werkzeugen enthalte. Die Zöglinge erhielten Anleitung, aus Pappe allerlei Gerätschaften anzufertigen und zu lackieren. Endlich würden sie in Schreinerarbeit, im Drechseln und gelegentlich auch im Korbflechten unterwiesen. Den Unterricht leitete der seit 1796 in Schnepfenthal thätige Lehrer B. H. Blasche (1766—1832), der auch in einer ganzen Reihe von Schriften bemüht gewesen ist, den Handarbeitsunterricht nach Theorie und Praxis auszugestalten.

Die Ansichten Basedows und Salzmanns über den erziehlichen Wert der Unterweisung in Handarbeiten wurden auch von den übrigen Philanthropisten geteilt. Campe z. B. tritt dafür ein, daß ein Knabe, der zum Studieren bestimmt ist, vorher ein Handwerk erlerne (vergl. Revisionswerk V, S. 146, wo sich auch die zustimmenden Äußerungen Gedikes und Stuves befinden). In der Schrift „Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie 2c." (Wolfenbüttel 1786) verlangt er ferner die Umwandlung der Volksschulen, die, im ganzen genommen, Schulen der Faulheit, der Stupidität und der Unbrauchbarkeit für das Leben seien, in Industrieschulen, die so eingerichtet wären, daß zu gleicher Zeit die eine Abteilung der Schüler unterrichtet und die andere in Handarbeiten unterwiesen werde. Campe will dadurch einerseits die Überfüllung der Schulklassen beim Unterricht beseitigen und andererseits den angebornen Thätigkeitstrieb der Kinder stärken und der Schwerfälligkeit und tierischen Gedankenlosigkeit der niedern Volksklassen steuern. In den meisten Philanthropinen folgte man dem in Dessau und Schnepfenthal gegebenen Beispiele. Auch aus Wien wird berichtet, daß dort Graf Josef Kinsky (1739 bis 1805) an der kais. Militär-Akademie den Arbeitsunterricht einführte (Päd. Schriften des Grafen F. J. Kinsky, hg. v. Eymer, Wien 1892).

5. Rückgang der Bewegung. Der Aufschwung, den der Arbeitsunterricht genommen hatte, war kein dauernder. Die Industrieschulen insbesondere hatten von Anfang an mit bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen. Teils war es der Mangel an geeigneten Lehrkräften, teils die Schwierigkeit in der Aufbringung der nötigen Geldmittel, vor allem aber das ablehnende Vorurteil vieler Gemeinden, das ihre Einführung erschwerte und ihre Entwickelung hinderte. Nur wenige dieser Schulen überlebten das erste Dezennium des 19. Jahrhunderts. In den Kriegsjahren gingen die meisten zu Grunde. Auch der aufstrebende Pestalozzianismus war ihrer Entwickelung nicht günstig. Standen sie doch in einem zu grellen Widerspruche zu den pädagogischen Ideen, welche durch diesen Verbreitung fanden. Die Industrieschule des 18. Jahrhunderts war keine Erziehungsschule, wie sie der Pestalozzianismus forderte, sondern eine Beschäftigungsanstalt, deren Ziele vorwiegend außerhalb des Erziehungszweckes lagen, und deren mechanische Arbeiten unmöglich als Erziehungsmittel angesehen werden konnten. Den Untergang der Industrieschulen vermochte auch nicht zu hindern, daß noch in der Pestalozzischen Zeit hervorragende Schulmänner für sie eintraten. So urteilt Niemeyer, daß es ein wichtiger Gewinn sein würde, wenn mit den Elementarschulen Arbeitsschulen verbunden werden könnten. Allerdings dürfte dadurch die Schule nicht zur Fabrik werden. Auch die Industrieschule müsse Bildungsanstalt sein. Wie das Lernen solle auch das Arbeiten Körper und Geist ausbilden (Grundsätze der Erz. u. des Unt., Ausg. v. Lindner, II § 64). Ebenso tritt Milde (1779—1853) mit Wärme dafür ein, daß jeder Erzieher seinen Zögling mit einigen Körper und Geist bildenden Arbeiten

beschäftige. Noch immer werde diese wichtige Bildung vernachlässigt, und doch sei sie von höchster Bedeutung für die Erziehung. Zweckmäßige Handarbeiten bildeten den Verstand, die Urteilskraft, den Erfindungsgeist, den Geschmack. Sie verschafften den Kleinen mancherlei Vorstellungen, die sie ohne dieselben gar nicht oder nicht in dem Grade der Deutlichkeit und Bestimmtheit erhalten hätten. Zweckmäßige Handarbeiten bildeten die Geschicklichkeit im Gebrauch der Hände, seien der Jugend angenehm, beschäftigten dieselbe in den Freistunden, und gäben dem Lehrer Gelegenheit, eine Menge Kenntnisse auf die leichteste Art der Jugend beizubringen. Sie würden auch den Schülern Interesse für einzelne Lehrgegenstände einflößen, wenn man diese letzteren mit den Beschäftigungen in Verbindung brächte. (Lehrbuch der Erziehungskunde. 1811. S. 140—142.) Auch Harnisch hält die Handarbeit für ein gutes Gegengewicht gegen eine einseitig wissenschaftliche Richtung der Schulen, wenn er auch in Anbetracht äußerlicher Schwierigkeiten eine allgemeine Einführung von Arbeitsklassen, namentlich für Knaben, nicht befürworten möchte. In Erziehungshäusern müsse aber jedenfalls gearbeitet werden. Allerdings habe die Industrieschule mit ihrer einseitigen Arbeitsübung große Gebrechen; denn nicht bloß darauf komme es an, daß die Kinder an Arbeit gewöhnt würden, sondern vor allem darauf, daß sie durch die Arbeit zugleich erzogen würden (Handbuch für d. deutsche Volksschulwesen. 1820. S. 326 ff.).*)

6. Weitere Ausbildung der Theorie. Mit dem Niedergange des Industrieschulwesens schwand aber keineswegs auch die Idee der Arbeit als eines wichtigen Erziehungsfaktors aus der deutschen Pädagogik. Ein interessanter Versuch, ihre Bedeutung für die Erziehung nachzuweisen, lag bereits vor in dem zuerst 1797 erschienenen Schriftchen von J. H. G. Heusinger (Lehrer in Eisenach am Andréschen Institut, vorher Dozent in Jena, seit 1798 Lehrer in Dresden, gestorben 1837) „Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein.“ Nach dem Vorworte zur 3. Auflage (1802) war es bestimmt, den Verfasser über die Ideen zu rechtfertigen, mit welchen er an die Ausarbeitung eines größeren Werkes über Erziehung (Die Familie Werthheim, 1801) gegangen war. Es sei ein Versuch, das Prinzip der Thätigkeit in die Erziehung einzuführen, um dadurch dem schläfrigen Wesen vorzubauen, mit dem das Unterrichtsgeschäft nicht selten betrieben werde, die Maxime aber, nach der Kinder vieles lernen müßten, wozu sie keine Neigung hätten, und dessen Nutzen sie nicht begreifen könnten, ganz zu verbannen.

Heusinger geht in seiner Schrift von der Thatsache aus, daß der Mensch zum Handeln und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug zum Handeln haben, geboren sei. Die Erfahrung beweise, daß der Trieb zum Handeln der stärkste und unaufhaltbarste von allen Trieben der menschlichen Natur sei. Dennoch habe die Erziehung bisher niemals im großen versucht, von diesem Triebe Vorteil zu ziehen. Und doch sei uns in ihm ein wirksames Erziehungsmittel geboten, dem die Pädagogik Aufmerksamkeit widmen müsse. Heusinger zeigt nun, wie der Beschäftigungstrieb unter Leitung des Erziehers Führer des Triebes nach Erkenntnissen werden kann. Den Gegenstand, mit dem wir uns beschäftigen, der zum Objekte unserer Thätigkeit geworden ist, lernen wir bei weitem genauer kennen als einen solchen, der uns nur als Objekt des Wissens nahe gebracht wird. Ja, wir gewinnen sogar ein lebhafteres Interesse für alles das, was mit jenem Gegenstande in Verbindung steht. Wir müssen nun in der Schule in Rücksicht auf die Bedürfnisse des späteren Lebens so manches lehren, das den natürlichen Neigungen des Kindes keineswegs entspricht. Der Hinweis auf das künftige Leben erweist sich, wie schon Rousseau gezeigt hat, als ein unwirksames und schädliches Mittel, die kindliche Aufmerksamkeit und Thatkraft zu reizen. Da bietet sich denn der Beschäftigungstrieb als künstliche Triebfeder in erster Linie an. Er erscheint Heusinger als ein vorzügliches Mittel, die Kenntnisse und Geschicklichkeiten beizubringen, zu welchen die Kinder von Natur weder Neigung noch Bedürfnis haben. Die Schüler wissen dann, warum sie lernen. Sie haben das Ziel vor

*) Auch Dinter, der 1797—1807 als Seminardirektor in Dresden die dort bestehende Spinnschule zu beaufsichtigen hatte, schreibt in seiner Selbstbiographie (1829): „Ich war der Spinnanstalt nicht gut, weil die Kinder, auch die Knaben, bloß spinnen lernten. Ich wollte eine förmliche Industrieschule, in welcher allerlei dem künftigen Leben nötige Fertigkeiten von beiden Geschlechtern gelernt würden. Aber ich fand kein Gehör. Die Kinder sollten verdienen, so viel als möglich verdienen. . . Ich that für die Spinnanstalt nichts, weil sie nicht ward und nicht werden konnte, wozu ich sie gern gemacht hätte.“

Augen, sie kennen es, lieben und verstehen es. — Nur durch eigenes Arbeiten werde aber auch, führt Heusinger weiter aus, dem Menschen ein Gebiet von Erkenntnissen erschlossen, das ihm sonst unzugänglich bleibe. Es seien dies die durch eigene Kraftanwendung herbeigeführten Erkenntnisse der Art und Weise des Hervorbringens von Gegenständen. „Dynamische Grunderkenntnisse“ nennt sie Heusinger. Dem Umstande, daß die Erwerbung dieser Kenntnisse in der Regel dem Zufalle überlassen werde, möchte der Verfasser es zuschreiben, daß es so viele Menschen gäbe, die vor den Werkstätten der Künstler und Handwerker mit einer Schläfrigkeit vorbeigingen, die in Erstaunen setze. — Endlich weist Heusinger noch auf die Bedeutung hin, welche eine planmäßige Pflege des Beschäftigungstriebes für die Entwickelung des Kunstsinnes haben würde. Die in Gemälden enthaltene Schönheit mache wenig Eindruck auf das Kind, da sein Auge noch zu ungeübt, sein Vergleichungsvermögen zu wenig entwickelt sei. Das Modellieren aus Thon, Gips 2c. könne den Geschmack weit mehr bilden als das Zeichnen.

In dem oben genannten Werke „Die Familie Werthheim“ giebt Heusinger Anweisung zur praktischen Anwendung dieser Ideen, indem er darin in zum Teil ganz vortrefflicher Weise zeigt, wie die Handarbeit benutzt werden kann, den eigentlichen Unterricht, Interesse weckend und Erfahrungen bietend, vorzubereiten und fördernd zu begleiten. (Vgl. auch Bl. f. Kn.-Handarb. 1895, 1. 2.) —

Auf demselben Boden steht B. H. Blasche. „Bildung zur Industrie“ ist ihm ein Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Allerdings bezeichne, führt er aus, das Wort Industrie in dieser Anwendung mehr als bloßes Hinwirken auf Produktion in merkantilischer Absicht. Sie sei vielmehr diejenige körperliche und geistige Gewandtheit des Menschen, vermöge deren dieser manigfaltige Fertigkeiten und praktische Kenntnisse nicht nur besitze, sondern auch zur Erreichung der Zwecke des Lebens möglichst freien und thätigen Gebrauch davon mache. Sie offenbare sich durch praktisches Denken und Handeln. In diesem Sinne gehöre die Industrie unter die allgemeinen Zwecke der Erziehung, denn man sichere durch sie dem Zögling seine künftige Existenz und Tauglichkeit im gesellschaftlichen und bürgerlichen Leben. Auch sei sie als Mittel zur besseren Erreichung der höheren Bestimmung des Menschen als eines Vernunftwesens zu betrachten, indem derselbe durch sie seinen moralischen Wirkungskreis erweitern, zum Besten der Menschheit mehr als sonst beitragen könne. Eine Erziehung, die auf Bildung zur Industrie keine Rücksicht nehmen wollte, würde einseitig sein. Folgende Vorteile seien von einer derartigen Bildung zu erwarten: 1. vielseitige Gewandtheit im Gebrauch verschiedener Werkzeuge, 2. Übung des praktischen Verstandes, 3. Belebung des Unterrichts in manchen gemeinnützigen Kenntnissen, z. B. aus der Naturlehre, Chemie und Naturgeschichte, durch erhöhtes Interesse, indem sowohl beim Unterrichte die Beziehungen der Lehrgegenstände zu den mechanischen Beschäftigungen besonders herausgehoben und benutzt werden könnten, als auch die oft sogleich erfolgende praktische Anwendung des Gelernten möglich sei, 4. Entwickelung des Sinnes für Ordnung und selbst für das Regelmäßige und Schöne in den Produkten der mechanischen Künste, 5. Entstehung des Vermögens in den Kindern, sich mit sehenden Augen, d. h. nach geltenden Gründen, einen für sie passenden Beruf zu wählen, ohne doch auf diesen für ihre ganze Lebenszeit beschränkt zu sein. „Sollten diese Vorteile nicht so beschaffen sein, daß sie vermögend wären, des Menschenelendes unter den produzierenden Volksklassen für die Folge immer weniger zu machen und wahres Leben und wachsenden Wohlstand auch unter diesen immer mehr zu begründen? Und gesetzt, daß die Mittel zur Realisierung dieser Vorteile nicht so sehr außerhalb der Grenzen der Wahrscheinlichkeit liegen, ... sollten sie uns nicht berechtigen, auf eine bessere Zukunft zu hoffen? Und wenn diese Hoffnung gegründet sein sollte, ist nicht dadurch zugleich die Verpflichtung gegeben für jeden, der es vermag, zur Erfüllung derselben nach Kräften und Verhältnissen mitzuwirken?“ Sollten aber diese Vorteile erreicht werden, so müßten die hergebrachten Industrieschulen aufgegeben werden, in denen man betreffs der Auswahl der Arbeiten keine anderen als ökonomische Rücksichten nähme, und in denen der Elementarunterricht zu den Arbeiten in keiner näheren Beziehung stehe. Durch sie wirke man mehr negativ als positiv. Man erziehe durch sie Menschen, die zwar im engen Kreise ihres nächsten Berufes treulich nach dem Schlendrian fortarbeiteten, aber nicht im stande seien, in verschiedenen Lagen sich zu helfen, sich durch den Geist wahrer Industrie auf mehr als einem Wege zu einigem Wohlstande hin-

aufzuarbeiten. Blasche schlägt dem gegenüber die Aufnahme mannigfacher Arbeiten, deren jede industriebildenden Wert besitze, vor und legt andererseits ein Hauptgewicht darauf, daß Beziehungen hergestellt würden zwischen der Arbeit und dem übrigen Schulunterrichte. Der Unterricht in der Geometrie z. B., führt er aus, werde nur dadurch lebendig werden, wenn er zu den Arbeiten in Beziehung gesetzt und so eingerichtet würde, daß die Anwendung der Theorie unmittelbar folge, so daß die Notwendigkeit geometrischer Kenntnisse den Kindern einleuchten müsse ꝛc. (Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Schnepfenthal 1804). Der Unterricht, schreibt er an anderer Stelle, erscheint bei diesem Gange der Erziehung den Kindern als Mittel zur vollkommneren Erreichung naheliegender Zwecke; sie gewinnen die Unterrichtsgegenstände lieb, weil sie mit ihren Beschäftigungen, in denen sie leben und weben, in so naher Verbindung stehen. Und sollte der Unterricht in solcher Beziehung nicht unendlich wirksamer sein, als wenn er isoliert, als bloße Notwendigkeit von den Kindern gedacht wird? Denn daß der eigentliche Zweck des Unterrichts für Kinder im zarteren Alter, für die noch keine Zukunft ist, keinen Reiz haben kann, daran wird wohl niemand mehr zweifeln (Vorrede zum 2. Teile der „Werkstätte der Kinder"). —

Wie bereits angeführt wurde, hat der Pestalozzianismus die Entwickelung des Arbeitsunterrichts nicht gefördert. Die Schuld hieran trägt aber keineswegs sein Urheber. Vielmehr nimmt die Idee der erziehenden Arbeit auch im System der Pädagogik Pestalozzis eine nicht untergeordnete Stelle ein.

„Es ist vielleicht", schreibt Pestalozzi, „das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unsers wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen. Sinnenmensch, du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken, aber eben dieses Bedürfens und Begehrens willen mußt du auch können und handeln, und das erste steht mit dem letzten, wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere aufhören muß und umgekehrt. Das aber kann nie geschehen (d. h. du kannst nie dein Bedürfen befriedigen), wenn die Fertigkeiten, ohne welche die Befriedigung deiner Bedürfnisse und Begierden unmöglich ist, nicht mit eben der Kunst in dir gebildet und nicht zu eben der Kraft erhoben werden, welche deine Einsichten über die Gegenstände deiner Bedürfnisse und deiner Begierden auszeichnen" (Wie Gertrud ꝛc. XII, Absatz 5). Diese Aufgabe zu lösen, ist Sache der „physischen Bildung." Diese „ist nichts anderes als eine psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte" (Lenzb. Rede, 25), „aus denen alle Mittel, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen, hervorgehen, und durch welche alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden" (Schwanenges. 28). Demgemäß wird die „physische Bildung" auch genauer als „Kunstbildung", d. i. Bildung des Könnens, bezeichnet.

„Können" ist das äußerliche Darstellen des Innern, Geistigen. Daraus folgt, daß seine Fundamente doppelter Art sind: innerliche und äußerliche, geistige und physische (Schw. 28), nicht bloß in der Hand, sondern auch in den innersten Kräften der Menschennatur gegründet (W. G. VII 68). Das innere Wesen der Ausbildung aller Kunst- und Berufskräfte besteht „in der Ausbildung der Denk- und Urteilskraft, die von der naturgemäßen Ausbildung der Anschauungskraft ausgeht" (Schw. 28). Die Anwendungsbücher der Ausmessungsformen (das A B C der Anschauung) geben die Reihenfolge der Mittel an die Hand, durch deren Benutzung dieses Fundament gelegt wird (W. G. VII 68). So wie die Zahl- und Formenlehre geeignet ist, die logischen Kräfte unseres Geschlechts zu begründen und zu entfalten, so sind eben diese Übungen geeignet, das innere, geistige Wesen, der Kunst zu begründen und zu entfalten. Wer elementarisch, d. h. durch Reihenfolgen von psychologisch organisierten Bildungsmitteln messen, rechnen und zeichnen gelernt, der hat den ganzen Umfang der geistigen Bildungsmittel zur Kunst in sich, und es fehlt ihm nichts mehr, als die Ausbildung der mechanischen Fertigkeiten (Schw. 74, 81). Die physische Seite der Kunstbildung umfaßt die Ausbildung der menschlichen Sinne und Glieder. Ihre Mittel gehen aus der Natur des Mechanismus hervor, der den Kräften der menschlichen Glieder

zu Grunde liegt (Schw. 75). Ihr Ziel ist „der höchste Grad des Nerventaktes, der uns Schlag und Stoß, Schwung und Wurf . . sichert und Hand und Fuß . . gewiß macht" (W. G. XII 9). Die äußeren und inneren Grundlagen der Kunst müssen von der Wiege auf beiderseits gemeinsam und im innigsten Zusammenhang untereinander in Thätigkeit gesetzt werden (Schw. 74). Bloß mechanische Fertigkeiten lehnt Pestalozzi ab.

Auch die Kunstbildung soll sich, wie die Menschenbildung überhaupt, der Individuallage des Zöglings anschließen. „Die sorgfältige und weise Benutzung der Bildungsmittel des häuslichen Lebens ist in physischer Hinsicht so wichtig, als sie es in sittlicher und geistiger Hinsicht auch ist. Die Ungleichheit dieser Mittel wird durch die Verschiedenheit der Lagen und Verhältnisse des häuslichen Lebens, in welchen sich jedes Individuum persönlich befindet, bestimmt" (Schw. 30). Dennoch wäre es verkehrt, die „zum Teil einseitigen und beschränkten Arbeits- und Berufsfertigkeiten, die das häusliche Leben zu erteilen vermag" unmittelbar als Erziehungsmittel zu verwenden. Vielmehr hält Pestalozzi es für notwendig, der Anleitung zur Berufsfertigkeit eine „elementarische Kunstgymnastik" (L. N. 133), d. i. eine allgemeine Kunstübung als Grundlage aller Spezialfertigkeiten, vorangehen zu lassen. Ihr soll ein „A B C der Kunst" zu Grunde liegen, d. i. „eine Reihenfolge von Übungen, die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, den Zöglingen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie notwendig bedürfen". Es müßte von den einfachsten Äußerungen der physischen Kräfte: Schlagen, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen u. s. w. ausgehen, da diese die Grundlagen auch der kompliziertesten menschlichen Fertigkeiten enthielten (W. G. XII 8). Eine Ausführung dieses Gedankens finden wir in der von Niederer verfaßten Arbeit „Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihenfolge körperlicher Übungen" (Wochenschrift für Menschenbildung, 1807).

Dieser „allgemeinen Gymnastik" soll, wie aus einem Briefe Pestalozzis an Stapfer aus dem Jahre 1811 (Morf, Zur Biogr. Pest., IV 145) hervorgeht, eine „Spezialgymnastik für die Industrie" zur Seite gehen. Es heißt dort: „Zudem geht aus der Elementar-Gymnastik, die die Methode lehrt, eine Spezialgymnastik für die Industrie hervor, welche durch vollendete und allgemeine Gelenkbildung der männlichen Arme und der weiblichen Finger die Erlernung der verschiedensten und schwierigsten Handgriffe der Industrie zum leichtesten Spiel macht und machen muß." Unter dieser „Spezialgymnastik für die Industrie" haben wir wohl kaum etwas anderes zu verstehen als einen allgemeinen Handarbeitsunterricht.

Pestalozzi ist die technische Arbeit aber nicht bloß Bildungszweck, sondern auch Bildungsmittel. Der heranwachsende Mensch soll nicht nur zur Arbeit, sondern auch durch die Arbeit erzogen werden. Ja, die Erziehung der Handarbeit treibenden Stände soll in ihr sogar den Mittelpunkt des ganzen Bildungsgeschäfts erblicken. „Der Unterricht, als wirkliche Lehre ins Auge gefaßt", schreibt Pestalozzi, „ist nur das an die Bildung ihres wirklichen Lebens angeknüpfte und anpassende Wort. Er diene wesentlich dahin, ihnen dieses immer mehr in seiner wahren Bedeutung zum festen Bewußtsein zu bringen. Dies Wort gehe lebend und kraftvoll von ihrer Arbeit aus. Es werde durch ihr Interesse in ihnen belebt; es ergreife sie in jedem Fall im ganzen Umfange ihres Seins und Wesens. Ihr Herz und Geist nehme an allem teil, was ihr Leib schafft, aber das Thun ihrer Hand verschlinge dennoch die Kraft ihres Geistes nicht" (Bild eines Armenhauses. Seyffarth XIII 418). Der Mensch muß „seine Hauptlehre bei seiner Arbeit suchen und nicht die leere Lehre des Kopfes der Arbeit seiner Hände vorgehen lassen; er muß seine Lehre hauptsächlich aus der Arbeit selber herausfinden und nicht die Arbeit aus der Lehre herausspintisieren wollen; deshalb muß die Jugendlehre eines jeden Kindes sich um die eigentliche Arbeit desselben herumtreiben und wohl um dieselbe herum beschränkt werden, daß weder Kind noch Lehrer leicht weit davon abspringen" (Schweizerblatt. Mann III. 53). „Für den handarbeitenden Mann ist die genugthuende und kraftvolle Ausbildung seiner Sinne und Glieder zum Dienste alles dessen, was seinen Lebenssegen begründet, die Stufenleiter, auf welcher er sich zum richtigen und ihn in seinen Lagen und Verhältnissen segnenden Denken emporzuheben berufen ist" (Schw. 131). Jedes Kind, bestimmt der neue Schulmeister Glülphi in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud", soll seine Hausarbeit, sie mag in Nähen oder

Baumwollspinnen, oder worin es sonst ist, bestehen, sowie die dazu gehörigen Werkzeuge mit zur Schule bringen; denn er hält dafür, daß „bei der Erziehung der Menschen die ernste und strenge Berufsbildung allem Wortunterricht notwendig vorhergehen müsse.“ Wo diese fehle, „seien die Künste und Wissenschaften der Menschen wie ein Schaum im Meer, der oft von weitem wie ein Fels scheine, der aus dem Abgrund emporsteige, aber verschwinde, sobald Wind und Wellen an ihn anstoßen (1. Ausg. III. Kap. 66 u. 68). „Mit jedem Tage ward ihm heiterer (klarer), die Arbeitsamkeit, die physische Thätigkeit unseres Geschlechts sei das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfanges unserer Kräfte zu einer einzigen, gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit. Alle Tage sah er mehr, wie die Arbeitsamkeit den Verstand bildet und den Gefühlen des Herzens Kräfte giebt; wie sie das den Kräften und der Reinheit des Lebens tödliche Schweifen der Sinne verhütet, der Einbildungskraft die Thore ihrer Verirrungen zuschließt, den eitlen Zungen die Spitze ihrer Geschwätzigkeit abstumpft, den Pflichtsinn unserer Natur vor seinem Verderben bewahrt, und von den Schwächen zurückführt, unser Maulbrauchen über das Thun für das Thun selber und unser Geschwätz über Heldengröße für Heldengröße und unser nichtiges Träumen über die göttlichen Kräfte des Glaubens und der Liebe für diese Kräfte selbst anzusehen. Diese höheren Ansichten über die menschliche Ausbildung waren es, warum er Drehstuhl, Hobelbank, Spitztrucken, Nähkissen u. s. w. in seine Schule aufnahm.“ (Letzte Ausg.) Nach der 2. Ausg. des Buches läßt Glülphi auch einen Schulgarten einrichten, in dem jedes Kind seine Beete selbst zu bestellen hat. Für den verkauften Ertrag des Gartens wurden Haustiere angeschafft, damit die Kinder auch in deren Behandlung unterwiesen würden. So erlernten sie praktisch die ganze ländliche Hauswirtschaft (II S. 232). Als später der Abgesandte des Fürsten, Bylifsky, die Schule Glülphis besucht, gilt seine Aufmerksamkeit vorzugsweise der Verbindung des Lernens mit dem Arbeiten, und sein Urteil gipfelt in den Worten: „Ich finde eure Einrichtungen mit der inneren Natur des Menschen und mit ihrem wirklichen gesellschaftlichen Zustande gleich übereinstimmend“ (1. Ausg. IV K. 36).

Soll aber die Arbeit diesem erziehlichen Zwecke dienen, so darf sie nicht eine bloß mechanische Beschäftigung sein. Die Kinder sollen nicht in Fabriken gesandt werden, „daß sie in einer ungesunden Luft zu Maschinen gebraucht werden, wo sie von Pflicht und Sitten nichts hören, wo ihr Kopf, ihr Herz und ihr Körper gleich erdrückt oder wenigstens unentwickelt und ungebaut bleibt“ (Briefe an Herrn N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend. Seyffarth VIII). „Man lenke die Thätigkeit des für seine Bestimmung zu bildenden Armen früh auf Bewegungen hin, die, indem sie ihn zu einzelnen Arbeitsgewandtheiten bilden, seinen Körper im allgemeinen und ganzen Umfange ansprechen und die Kräfte seiner Glieder im Zusammenhang entfalten. Hierin darf man dem armen Kinde nicht mangeln. Seine Kräfte müssen in harmonischer Allgemeinheit und in allgemeiner Harmonie entfaltet werden“ (Bild eines Armenhauses. Seyffarth XIII, 415). In einem nur zu mechanischer Arbeitsübung erzogenen Volke „stirbt der Geist der Kunst und in ihm der Geist der Erfindung und sein erhebendes Selbstgefühl. Gottes höhere Natur ist in ihm nicht mehr lebendig; in seinem elenden Handwerkssumpf versunken, bleibt es innerlich unerhoben vom rein menschlichen Sinne“ (Lenzb. R. 133).*)

Auch der städtische Einwohner müsse, wird im „Schwanengesange“ ausgeführt (120, 121), für die solide Kenntnis und Behandlung des vielseitigen Stoffes, der dem bürgerlichen Stande als Erwerbsmittel eigen sei, nicht nur mit den geistigen Mitteln seiner Ausbildung in der Kunstkraft, „sondern auch in Verbindung einer soliden und kraftvollen Handanlegung an die wesentlichen Teile der Ausübungsmittel der Kunstwerke“ sorgfältig und genugthuend vorbereitet werden. Die so belebte Kunstkraft werde in dieser Rücksicht wohlgeführte Kinder mit unwiderstehlichen Reizen antreiben, selbst die Hand an die Kunstarbeiten, deren Wesen

*) Eine von Pestalozzi selbst als musterhaft anerkannte Ausführung dieser Grundsätze war die von Emanuel von Fellenberg 1810 auf seinem Gute Hofwil bei Bern gegründete Armenerziehungsanstalt. Landwirtschaftliche Arbeit bildete hier das Haupterziehungsmittel. Der eigentliche Unterricht, den der treffliche Wehrli leitete, wurde teils in den Freistunden erteilt, teils an die Arbeit selbst geknüpft. Vergl. Fellenberg, Darstellung der Armenerziehungsanstalt in Hofwil (Aarau 1813), Rengger, Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwil, im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission abgefasset (Tübingen 1815), Pupikofer, Leben und Wirken von J. J. Wehrli. (Frauenfeld 1857.)

sie geistig begriffen haben, anzulegen. Ihre Ausbildung nach dieser Seite hin müsse als ein vorzüglich und trefflich mitwirkendes Bildungsmittel für diesen Stand anerkannt und benutzt werden, da man sich nicht verhehlen könne, daß der bürgerliche Wohlstand und die bürgerliche Selbständigkeit von der Allgemeinheit eines Grades der dem Bürgerstand tief eingeübten Kraft des selbsteigenen Handanlegens an die Gegenstände der bürgerlichen Berufsarten abhänge. Dies sei um so nötiger, als die Unnatur unsers das Wesentliche der menschlichen Kräfte allgemein abschwächenden Zeitgeistes den größern Teil der Kinder des Bürgerstandes vom selbständigen Handanlegen abhalte und dadurch zu all dem unfähig mache, was den bürgerlichen Erwerbsstand bilden, stärken und beleben könne.

Bei den höhern Ständen sei dies nicht der Fall. Sie bedürften dessen nicht, und in ihrer Lage seien keine Reize und keine Mittel dazu vorhanden. Sie könnten und sollten nicht durch die Thätigkeit ihrer Hände zur Thätigkeit ihres Geistes und zur Erhebung ihres Herzens hingeführt werden; sie müßten vielmehr durch die Erhebung ihres Herzens und durch die Thätigkeit ihres Geistes zur Thätigkeit ihrer Hand angereizt und hingelenkt werden. Das eigentliche Können, das sie bedürften, ruhe auf dem Grade der Ausdehnung und der Solidität ihres Wissens, d. i. der Erkenntnis von Gegenständen und der Behandlungsweise von Gegenständen, für deren wirkliche und thatsächliche Behandlung sie vielseitig andrer Leute Hände brauchen dürften und sollten (Schw. 122, 123).

Man hat aus dieser Stelle geschlossen, daß nach Pestalozzis Absicht bei der Erziehung der höhern Stände an die Stelle des Könnens ein Wissen vom Können, an die Stelle der Technik Technologie treten solle. Ich halte diese Auffassung nicht für zutreffend. Wohl soll nach Pestalozzis Absicht in der Bildung der arbeitenden Stände die Erziehung zum thatsächlichen Können, in derjenigen der höheren Klassen das Wissen vom Können vorherrschen; keineswegs aber soll die Anleitung zum thatsächlichen Können hier vollständig fehlen. Nur eine andere Stellung soll die Arbeit hier einnehmen. Dort ist sie der Mittelpunkt der Erziehung, d. h. der Ausgangspunkt der geistigen und Herzensbildung; hier soll sie vom Wissen ausgehen; die Thätigkeit des Geistes soll zur Thätigkeit der Hand anreizen und hinlenken (Schw. 122), d. h. die Übung der Hand soll hier auf Gegenstände gerichtet werden, die, mit Pestalozzis Worten ausgedrückt, mit dem wissenschaftlichen Fache, zu dem ein Individuum bestimmt ist, eine nähere Beziehung haben (Schw. 124).*) So schwindet auch der Widerspruch, der sonst entstehen würde, wenn man wenige Seiten vorher (Schw. 82 bis 84) liest, wie Pestalozzi bedauert, daß den „Kindern der höheren Stände" die häusliche Vorbereitung zur Einübung der mechanischen Fertigkeiten, „die auch sie in jedem ihren Verhältnissen angemessenen Berufsfach haben möchten", allgemein mangle. Er bezeichnet diesen Mangel als eine Folge „unsrer von der Segensbahn der häuslichen Verhältnisse immer mehr sich entfernenden Zeitverkünstelung", als ein „Irreführen", einen „Abweg, auf dem die Bahn der Natur in der Entfaltung und Bildung der Kräfte gewaltsam aus den Augen gerückt werde". Hätten doch „auch die höheren Stände" die „Einübung der mechanischen Fertigkeiten" nötig im Interesse der „allgemeinen soliden Begründung der Kraftbildungsmittel", sowie „zum gesegneten Fleiß und zur gesegneten Betreibung aller guten Werke ihres Standes".

Von Gegnern des Handarbeitsunterrichts ist behauptet worden, Pestalozzis Ausführungen in diesem Punkte bezögen sich nur auf die

*) Vergl. auch Rede von 1818: „Das Kind des Reichen soll durch höhere Einsicht zu Anstrengung und Thätigkeit, hingegen das Kind des Armen durch Anstrengung, durch Mühe und Arbeit zum Denken, zum Überlegen, zu Einsichten und Kenntnissen geführt werden" (32). Wie bei Morf (IV, 22) mitgeteilt wird, bildeten die Zöglinge zu Yverdon im geographischen Unterricht Bodenformen der Umgegend, die sie auf ihren Ausflügen genau betrachtet hatten, in Thon nach. Von derselben Idee ging Fellenberg aus, als er dem 1804 von Pestalozzis Mitarbeitern in München-Buchsee aufgestellten „Prospekt" dieser Anstalt einen die „Bildung zur Berufskraft" betreffenden Abschnitt beifügte, in dem als Mittel derselben neben dem Unterricht in Technologie bezeichnet werden: 1. mechanische Arbeiten, verbunden mit Unterricht in der Mechanik, 2. Bekanntschaft mit „einer vollständig organisierten, auf alle physischen intellektuellen und moralischen Bedürfnisse des Menschengeschlechts berechneten Erdenwirtschaft" durch die mit der Anstalt verbundene große landwirtschaftliche und Handelsunternehmung zu Hofwil, in der dem Zöglinge die Anschauung und Übung aller Kunstmittel, die das Leben erleichtern und behilflich und angenehm machen, zugänglich gemacht würden, „sei's bloß um Versuche zu sehen, sei's um selbst Hand anzulegen" (Morf III, 202).

häusliche Erziehung, nicht auf die Schule. Daran ist soviel richtig, daß Pestalozzi am liebsten die erste Erziehung und Bildung ganz und gar zur Haus- und Familiensache machen möchte. Die Schule ist ihm nur Notbehelf. Wo er aber eine Schule schildert, wie das in „Lienhard und Gertrud" geschieht, da weist er ihr auch die Erziehung zur Arbeit zu. Das ist entscheidend. Die Schulstube soll, heißt es in „Christoph und Else", „nur eine erweiterte Wohnstube sein, und auch durch die Schule soll das Kind nur fürs Haus erzogen werden". —

Auch die von Fichte vertretene Nationalerziehung kennt die Verbindung von Lernen und Arbeiten. Diese werde, führt Fichte aus, durch die Aufgabe der Erziehung selbst gefordert, da alle, welche bloß durch die allgemeine Nationalerziehung hindurchgingen, zu den arbeitenden Ständen bestimmt seien, besonders aber darum, weil das gegründete Vertrauen, daß man sich stets durch eigene Kraft durch die Welt bringen können und keiner fremden Wohlthätigkeit bedürfen werde, zur persönlichen Selbständigkeit des Menschen gehöre und seine sittliche Bildung weit mehr, als man bis jetzt zu glauben scheine, bedinge. Der Zögling solle an Arbeitsamkeit gewöhnt werden, damit er der Versuchung zur Ungerechtigkeit durch Nahrungssorgen überhoben sei, und als allererster Grundsatz der Ehre tief in sein Gemüt geprägt werde, daß es schändlich sei, seinen Lebensunterhalt einem anderen denn seiner Arbeit verdanken zu wollen. Die Hauptarbeit sei die Ausübung des Acker- und Gartenbaues, der Viehzucht und derjenigen Gewerbe, deren die Zöglinge in ihrem kleinen Staate bedürften. Die Arbeit solle jedoch nicht zu mechanischer Thätigkeit herabsinken; die Hauptrücksicht hierbei sei vielmehr, daß die Zöglinge, soweit möglich, in seinen Gründen verstehen müßten, was sie trieben. Auf diese Weise werde teils ihre Erziehung schon ein folgegemäßer Unterricht über die Gewerbe, die sie künftig zu treiben hätten, und es werde der denkende und verständige Landwirt in unmittelbarer Anschauung gebildet, teils werde schon jetzt ihre mechanische Arbeit veredelt und vergeistigt; sie sei in eben dem Grade Beleg in der freien Anschauung dessen, was sie begriffen haben, als sie Arbeit um den Unterhalt sei. Grundgesetz des kleinen Erziehungsstaates müsse sein, daß alle Bedürfnisse seiner Glieder, soweit dies möglich sei, durch deren eigene Arbeit befriedigt würden. Jeder Einzelne arbeite so für das Ganze und genieße und darbe, wenn es sich so füge, mit dem Ganzen. Dadurch werde die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst treten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen der lebendigen Anschauung dargestellt und wurzele unaustilgbar ein in sein Gemüt (Reden a. d. deutsche Nation X).*) —

Herbart berührt die pädagogische Bedeutung der Handarbeit nur vorübergehend. Seine Äußerungen lassen jedoch erkennen, daß er diese Bedeutung nicht unterschätzte. In der „Psychologie als Wissenschaft", wo er „von der menschlichen Ausbildung insbesondere" (2. Bd. 2 Abschn.) redet, beginnt er seine Auseinandersetzungen mit einer Darlegung der Bedeutung der Hand (§ 129). Daß den Tieren die Hände fehlen, führt er aus, ist die Ursache, daß ihr Vorstellungskreis schon in seinen allerersten Anfängen hinter dem des Menschen zurückbleibt. „Das Tier erfährt nichts von allem dem, was durch den Gebrauch der Hände das menschliche Kind aus den Versuchen lernt, die es mit den Dingen vornimmt." Die menschliche Hand „bewaffnet ferner die Strebungen und Begehrungen des Geistes ungleich vollständiger, ungleich erfolgreicher, als dies bei den Tiergeschlechtern der Fall sein kann. Sie macht aus jeder körperlichen Masse einen Diener und Verkündiger des Willens: ja sie macht aus dem Klotze vermittelst eines andern Klotzes durch Schlagen, Stoßen, Reiben endlich ein passendes Werkzeug für bestimmte Absichten. Aus dem ersten Werkzeuge werden kunstreichere, und aus der Zusammensetzung der Werkzeuge

---

*) Ähnliche Vorschläge wie diejenigen Fichtes waren schon ein Jahrzehnt früher von dem Franzosen Lepelletier gemacht worden. In dessen Entwurf über das Erziehungswesen, der von Robespierre am 13. Juli 1793 im Nationalkonvent vorgelesen wurde, war gleichfalls vorgeschlagen worden, die Jugend ohne Ausnahme auf Staatskosten in geschlossenen Anstalten gemeinsam zu erziehen. Wie Fichte bezweckte auch Lepelletier dadurch eine Regeneration des Menschengeschlechts in physischer wie moralischer Beziehung, die Heranbildung eines von Vorurteilen und Irrtümern freien Geschlechtes. Auch er legte bei seiner Erziehung auf Handarbeit großen Wert. Tägliche Arbeit in Haus und Garten soll den Körper stärken und gewandt machen. Ja vom 8. Jahre ab soll jeder Zögling sich durch Handarbeit seinen Lebensunterhalt verdienen. (Vergl. Mich. Lepelletiers Plan einer Nationalerziehung, vorgelesen und beraten im Konvent den 13. Juli 1793. Ins Deutsche übersetzt, mit einem Vorwort und mit Anmerkungen von G. F. Thaulow. Kiel 1848.)

werden Maschinen. Auf diesem Wege bilden sich zahllose Beobachtungen und Erfahrungen, die den Gedankenkreis bereichern; und beinahe an jede Begehrung knüpft sich die Vorstellung eines Mittels, wodurch dieselbe könnte befriedigt werden."

Hat aber die Hand diese Bedeutung für die menschliche Ausbildung, so ist es begreiflich, daß Herbart in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (§ 259) fordert: „Jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben," ferner: „Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehen lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe.*) Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbeschulen zu sein brauchen." Über den geistigen Zustand bei der Arbeit schreibt Herbart (Lehrb. z. Psych. § 123, 234.): „Das äußere Handeln . . spannt unaufhörlich Begierde, Beobachtung und Beurteilung; es verwandelt, indem es gelingt oder mißlingt, das Begehren in entschlossenes Wollen oder in bloßen Wunsch, begleitet von Lust und Unlust, wodurch zur habituellen Stimmung des Menschen der Grund gelegt wird . . Das bestimmteste Gepräge giebt dem Menschen sein äußeres Handeln dann, wenn es Arbeit, besonders wenn es Berufsarbeit oder doch tägliche Beschäftigung wird." Jede Art von Arbeit erfordert — so wird, dem Sinne nach, im folgenden ausgeführt — daß eine beherrschende Vorstellungsmasse, der Zweck der Arbeit, festgehalten wird. Diese regt wieder Vorstellungsreihen an, die sich auf die Auswahl des Materials, der Werkzeuge, die verschiedenen Stadien der Arbeit rc. beziehen. Jede derselben muß in sachgemäßer Ordnung ablaufen, da jeder Fehler in dieser Hinsicht sich sofort herausstellt, was bei theoretischen Überlegungen keineswegs immer der Fall ist. Daher begünstigt die Arbeit die Selbstthätigkeit des Zöglings. „Ein großer Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch dergestalt passiv, daß hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muß: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers im Zöglinge erfolgen? . . Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da meist im Kopfe des Lehrlings vor, da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann, und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigen" (Päd. Schr., hg. v. Willmann II, S. 531). Dem Schüler würden, heißt es an anderer Stelle, die herrschenden Vorstellungen während der Arbeitszeit verdrängt; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien, lenke er sich selbst. „Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tages!" Dem jungen Handwerker gehe es darin besser, da die Gegenstände seines Thuns kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben erforderten. Exercitien würden zwar „gemacht"; aber dieses Machen stünde nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. Wo sei sonst ein erfreulich planmäßiges Werk für die Jugend? Worin solle Größe, Energie sich zeigen, wofür sich bilden? (a. a. O. II, S. 414). So erblickt also Herbart gerade in der körperlichen Arbeit eine treffliche Vorbereitung zum planmäßigen Handeln und damit ein Hauptmittel zur Charakterbildung. Hierauf beruht ihr Wert für Regierung und Zucht. „Die Kinder", schreibt er, „müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit (etwa Handwerks- oder Feldarbeit) desto besser . . Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen als in der Schule" (Umriß § 56). Und an anderer Stelle (§ 179) empfiehlt er technische Beschäftigungen zur Ableitung der Gefahr, die mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist. (Vergl. Glöckner, Die Stellung Herbarts und seiner Schule zum Handarbeitsunterricht. Bericht über die Leipz. Lehrerbildungsanst. im J. 1890, S. 41 ff.)

Diese grundlegenden Gedanken haben in der Schule Herbarts weitere Ausbildung ge-

*) „Die Technik ist der Gymnastik in einem Punkte überlegen, indem sich bei ihr die aufgewandte Kraft zur Arbeit gestaltet und in einem Werk sammelt und gleichsam verdichtet, während der Gymnastik die Beziehung auf ein Objekt fehlt. In diesem Betracht sind Schraubstock und Amboß erziehender als Barren und Reck" (Willmann in seiner „Didaktik" II, S. 181).

funden. Ziller erblickt im Handarbeitsunterrichte eine wesentliche Ergänzung des allgemeinbildenden Unterrichts in der Erziehungsschule nach der berufsmäßig-praktischen Seite der Charakterbildung hin. Derselbe schaffe die Grundlage für den späteren berufsmäßigen Unterricht in der Fachschule oder Werkstätte. Da er somit nicht dem allgemeinen Erziehungszwecke, sondern einem speziellen Interesse des Lebens und der Gesellschaft diene, so gehöre er allerdings nicht in die Erziehungsschule selbst, sondern müsse einer „Nebenklasse“ zugewiesen werden. Dennoch bilde er einen notwendigen Bestandteil der Ausbildung jedes Zöglings, der sich nach beendeter Schulzeit einer praktischen Wirksamkeit zu widmen gedenke. Hieraus folge, daß dieser Unterricht erst zu einer Zeit auftreten dürfe, in der dem Zöglinge die ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben sich eröffne, da ihm sonst nicht das Interesse entgegenkomme, das zu seiner erfolgreichen Betreibung notwendig sei. Der Arbeitsstoff soll nach dem örtlichen Bedürfnis der künftigen Berufsarbeit ausgewählt werden. Dennoch wäre es verfehlt, den Unterricht unmittelbar in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Seine Aufgabe sei vielmehr nur, eine Propädeutik der Berufsthätigkeit darzubieten, nicht in diese selbst einzuführen. Für die Arbeitsklassen eigneten sich nur ganz einfache Übungen, nur Elemente der Berufsthätigkeit. Unbeschadet des besonderen Zweckes des inredestehenden Unterrichts werde aber doch zwischen der allgemeinen Bildung der Hauptklassen und der Vorbereitung auf den Beruf in den Nebenklassen ein gewisser Zusammenhang festzuhalten sein. Aus allen Zweigen der ersteren sollten der Arbeit praktische Aufgaben zufließen, die dort gewonnenen allgemeinen Gesetze sollten hier ihre praktische Anwendung finden. Auch der Unterricht in den Hauptklassen werde in den bei der Arbeit gemachten Erfahrungen oft eine Gelegenheit zur Anknüpfung finden. Trotz dieses gelegentlichen Zusammengehens von Unterricht und Arbeit sei aber mit Entschiedenheit denen entgegenzutreten, welche bestrebt seien, die letztere in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen und den übrigen Unterricht daran anzuschließen (Grundlegung z. Lehre vom erzieh. Unterricht, Leipzig 1865, § 4).

Neben Ziller hat sich von allen Pädagogen der Herbartschen Schule am meisten E. Barth in Leipzig um die Theorie und Praxis des Arbeitsunterrichts verdient gemacht. Er geht weiter als Ziller.*) Ihm ist jener Gegenstand ein notwendiger Bestandteil des erziehenden Unterrichts nicht bloß, insofern er die praktische Berufsbildung vorbereitet, sondern auch als intensiver Anschauungsunterricht, der zugleich die Kontrolle darüber enthält, daß das durch die Sinne Wahrgenommene wirklich geistiges Eigentum des Zöglings geworden ist, sowie als eine wesentliche Ergänzung der geistigen Thätigkeit des Zöglings, indem bei ihm mehr als fast bei jedem anderen Unterrichtsgegenstande, auch beim Schreiben, Zeichnen und Turnen, körperliche Funktionen in Wirksamkeit treten, insbesondere durch ihn die Ausbildung der Hand, eines Hauptwerkzeuges für die gesamte Entwickelung des Menschen, gefördert werde. Dem gemäß soll der Arbeitsunterricht mit dem ersten Schuljahre beginnen und auf allen Stufen der Erziehungsschule nicht nur seine Stelle neben den übrigen Unterrichtsgegenständen einnehmen, sondern auch mit diesen in enge Verbindung treten. Wie dies geschehen kann, zeigt Barth in seiner zusammen mit W. Niederley herausgegebenen Schrift „Die Schulwerkstatt“ (1882). Die Arbeiten der Elementarstufe zerfallen dort in Arbeiten zur Unterstützung des Zeichnens und zur Gewinnung von Raumbegriffen (Bauen, Legen, Erbsenarbeiten, Falten, Ausstechen, Ausnähen, Ausschneiden und Aufkleben), in Arbeiten zur Naturkunde (Blättersammlungen, Herstellung von Pfeifen, Nachbildungen von Naturgegenständen in Thon ꝛc.), zur Geographie (Pläne des Schulzimmers ꝛc. durch Legen, Aufkleben von Papierstreifen, Ausschneiden ꝛc., Herstellung von Kartenbildern) und zur Kulturgeschichte (das Zelt Abrahams, Anlegung einer Cisterne ꝛc.). Auf der Mittel- und Oberstufe schließen sich die Arbeiten an die Geometrie, das Zeichnen, die Naturkunde, Geographie und Kulturgeschichte an. Neben diesem Arbeitsunterrichte, der rein erziehliche Zwecke verfolgt, soll aber vom 12. Lebensjahre des Schülers ab noch ein in Nebenklassen zu betreibender Vorbereitungsunterricht für die Berufsbildung eintreten. Für die Auswahl dieser Arbeiten sollen die am Orte üblichen Industriezweige in der Weise bestimmend sein, daß zur Bearbeitung der in diesen verwendeten Materialien Anleitung gegeben werde. Werkstätten zur Betreibung bestimmter Handwerke sollen aus jenen Klassen nicht werden. Auch

*) Vergl. aber des letzteren „Grundlegung“ S. 107 (2. Aufl. S. 113).

sollen rein mechanische Handbeschäftigungen ausgeschlossen sein. Zweck dieser Kurse sei, dem Schüler die Berufswahl zu erleichtern (Barth und Niederley. Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig 1882. Allgem. Teil).

Von anderen Gliedern der Schule Herbarts, denen die theoretische Begründung des Handarbeitsunterrichts Förderung verdankt, sind zu nennen: Willmann, der für ihn eintritt, da er eine Fortführung des Gedankenfadens, den der allgemeine Unterricht spinnt, über die Unterrichtsstunde hinaus ins Leben der Kinder ermögliche, und so das den Kindern natürliche Interesse an technischen Arbeiten auf den Lehrstoff gleichsam zurückgebogen werde (Päd. Vorträge, 1869, S. 15; vergl. auch die weiteren Ausführungen hierüber in der „Didaktik" II, § 62), O. W. Beyer, der den Unterricht in der Schulwerkstatt als Veranstaltung der Zucht (im Sinne der Pädagogik Herbarts) auffaßt und ihn mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte, dessen Inhalt er als die Geschichte der menschlichen Arbeit bestimmt, in Verbindung bringt (Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, Leipzig 1885, S. 157 ff.), endlich W. Rein in dessen pädagogischem Seminare der Arbeitsunterricht (Modellieren in Thon) dem Gange des historischen Unterrichts folgt, indem Kunstformen dargestellt werden, die den in jenem behandelten Kulturepochen entnommen sind (Aus dem päd. Universitätsseminar in Jena, III. Langensalza 1891, S. 7 ff.)*)

Charakteristisch für die Vertreter der Herbartschen Pädagogik ist, daß sie eine bloß äußerliche Anfügung des Handarbeitsunterrichts an die Schule verwerfen, vielmehr bestrebt sind, ihn dem Lehrplane in der Weise einzugliedern, daß er seine Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsfächern empfängt.**) Die pädagogische Bedeutung eines so organisierten Arbeitsunterrichts findet sich in treffenden Worten bei Hartenstein ausgesprochen: „Jedenfalls werden die Arbeiten den günstigsten Einfluß auf die sittliche Bildung zu gewinnen imstande sein, welche in der vielfältigsten und innigsten Verbindung mit einem solchen Gedankenkreise stehen, mit welchem die (sittlichen) Ideen selbst mit allem, was sich auf ihre Darstellung im Leben bezieht, zusammenhängen. In solchen Arbeiten liegt eine das Ganze des Wollens erhebende, für das Gute stärkende Kraft" (Grundbegriffe der eth. Wissenschaften, 1844, S. 368). —

Begründer einer neuen Richtung auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts ist Friedrich Fröbel. Von der üblichen Lehr- und Erziehweise urteilt dieser, daß durch sie nichts erzielt werde als „ein zerbröckeltes Wissen und Meinen, äußerlich anleimende, anklebende, nur von außen in uns hineinpfropfende Erziehung" (Werke, hg. v. W. Lange, I, S. 435). Der Grund hiervon sei eine verkehrte Ansicht von der geistigen Natur des Menschen; denn nicht die intellektuelle Seite derselben sei, wie man annähme, die Grundlage der geistigen Entwickelung, sondern die praktische Seite. Nicht zum Spekulieren, sondern zum Handeln sei der Mensch geboren, urteilt Fröbel gleich Heusinger (s. oben). Dies beweise ebenso die Geschichte der Menschheit wie die Beobachtung der Entwickelung des Einzelnen. Klar träte in der ersteren hervor, daß das Handeln, Darstellen, Thun früher war als das Denken darüber, somit früher als das Erkennen und Wissen (I, 244), daß die Menschheit in ihrer Entwickelung vom Thun zum Denken gelangt sei (Über deutsche Erziehung. 1822). Die Entwickelung des Einzelnen schlage denselben Weg ein. Thätigkeit und Thun seien die ersten Erscheinungen des erwachenden Kindeslebens, und zwar eine Thätigkeit, ein Thun zur Kundwerdung und Kundmachung des Inneren durch Äußeres und am Äußeren (W. III, 18 u. a. and. O.). In diesem Triebe, thätig zu sein, liege das Wesen des Menschen (W. III, 18). Er sei die Offenbarung des Göttlichen in ihm, da er beweise, daß der Mensch das Wesen des Schöpfers, lebendiges und schaffendes, lebenvolles und lebenzeugendes Wesen, in sich trage (W. III, 6). Diesem Entwickelungsgange der Menschheit wie des Einzelnen müsse die Erziehung mit Bewußtsein sich anschließen. Einer der größten Mängel der bisherigen Erziehungs- und Belehrungsweise sei, daß sie die Bestimmungsgründe ihrer Forderungen entweder ganz außerhalb des Lebens der Kinder oder aus einer entlegenen späteren Zeit ableite, weshalb dieselben aller Ziehungs-, Erweckungs- und Entwickelungskraft bar seien. Das, was der Zögling thun und lernen solle, müsse dagegen aus seiner Willens- und Thatkraft hervorgehen. Darum sei „das noch wenig erkannte Geheimnis wahrer entwickelnder Erziehung und echter Belehrung":

*) Vergl. auch die Ausführungen Zilligs in seiner Arbeit: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule (Jahrb. d. V. f. wiss. Päd., 27. Jahrg.).

**) Glöckner (a. a. O. S. 45) hat sich bemüht, Spuren dieses Gedankens schon bei Herbart nachzuweisen.

Erziehung und Belehrung aus dem Leben, dem Triebe, dem Wunsche und dem Willen, der Kraft und der Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung durch Selbstthun hervorzulocken. Erst so würden Erziehung und Belehrung, bisher Fremderziehung und Fremdbelehrung. für das Kind zu Selbsterziehung und Selbstbelehrung (W. III, 329). Mit der That, dem Thun müsse die echte Menschenerziehung beginnen, in der That, dem Thun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen (W. I, 141). An die Pflege des Beschäftigungstriebes müsse alles anknüpfen, und aus derselben alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwickelung des Kindes geschehen solle (W. III, 19). Da es Aufgabe der Erziehung sei, dem Gange Gottes in der Entwickelung des Menschengeschlechts mit Bewußtsein nachzugehen, so müsse auch bei dem Erziehungs- und Lehrgeschäft das Darstellen, Thun dem Erkennen und Wissen vorausgehen; der Zögling müsse sich sein Erkennen und Wissen selbst bilden und schaffen. Die allgemeine Formel für den Unterricht sei darum: Thue dies und siehe, was in dieser Beziehung aus deinem Handeln folgt, und zu welcher Erkenntnis es dich führt" (Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau, 1821). Nach dem Zeugnisse Barops, des Mitarbeiters von Fröbel, und Wich. Langes, seines Verwandten, hatte der Arbeitsunterricht, wie er in der Fröbelschen Erziehungsanstalt in Keilhau betrieben wurde, in erster Linie die Aufgabe, Bedürfnis und Trieb nach Aufklärung und Belehrung zu erwecken (W. I, 6. 20).

Fröbel stellt also, ausgehend von der Überzeugung, daß „wahre und vollendete Erkenntnis nur aus der Selbstdarstellung, dem Selbstthun folge", die Arbeit in den Mittelpunkt der Erziehung und verlangt, daß der übrige Unterricht, soweit dies möglich sei, daran angeschlossen werde. Der Zögling soll zur Erkenntnis gelangen vermöge der aus eigener Thätigkeit entsprungenen Einsicht. Der Gegensatz zur Herbartschen Schule liegt klar zu Tage. Auf beiden Seiten wird die Verbindung von Arbeit und Unterricht angestrebt. Nach Fröbel soll letzterer in ersterer wurzeln, von ihr ausgehen; nach den Vertretern der Herbartschen Pädagogik dagegen ist die Bildung des Gedankenkreises durch den Unterricht Hauptsache, und die Arbeit wird an diesen angeschlossen. Nach Fröbel ist der Arbeitsunterricht Stamm-, nach der Ansicht der Schule Herbarts Anwendungsunterricht.

Für Weiterbildung und praktische Ausführung der Ideen Fröbels sind vorzugsweise Pösche, Georgens, Deinhardt und Beust (s. u.) thätig gewesen.

7. Die Bewegung in den Fünfzigerjahren. In der pädagogischen Theorie hatte der Handarbeitsunterricht das Bürgerrecht erworben; in Bezug auf praktische Ausführung dagegen lassen sich aus den ersten fünfzig Jahren unseres Jahrhunderts nur wenig Fortschritte verzeichnen. Zwar schien am Beginn der Zwanzigerjahre namentlich im Südwesten Deutschlands, in Hessen, Nassau, Württemberg ꝛc., die Idee der Industrieschule wieder aufzuleben; doch blieben diese Bestrebungen für den Knabenunterricht wenigstens ohne dauernden Erfolg. Dagegen gelangte allerdings in den Mädchenschulen ein isolierter Arbeitsunterricht mit vorwiegend utilitaristischer Tendenz nach und nach zu allgemeiner Einführung. In ihm erlebte die Industrieschule des 18. Jahrhunderts thatsächlich ihre teilweise Auferstehung (vergl. Krause, Geschichte des Unterrichts in den Nadelarbeiten. Kehrs Gesch. d. Methodik, IV.).*) Vorwiegend als Handwerksbetrieb fand die Handarbeit gleichfalls Aufnahme in den meisten Rettungshäusern und Erziehungsanstalten ähnlicher Art, auch in Waisenhäusern und Blindenanstalten. Hierbei war namentlich das Beispiel maßgebend gewesen, das Fellenberg in seiner Armenerziehungsanstalt zu Hofwil gegeben hatte. Von besonderem Einflusse wurde hierbei, daß J. H. Wichern, der Begründer des Rauhen Hauses (1833), die Fellenbergsche Idee der Erziehung durch Arbeit aufnahm und in seiner Anstalt, die das Vorbild vieler anderen wurde, zur Durchführung brachte (vergl. Wichern, Über Erziehung zur Arbeit, insbesondere in Anstalten. Hamburg 1867.). Auch in einigen allgemeinen Knabenerziehungsanstalten, wie in der Benderschen zu Weinheim und späterhin in derjenigen Stoys zu Jena, wurde die Handarbeit gepflegt. Öffentliche Arbeitsschulen für die männliche Jugend gab es da-

*) Handarbeitsunterricht für Mädchen wurde bereits im 16. Jahrhundert erteilt, so z. B. nach Urkunden von 1570 und 1576 an der Rats-, Schreib- und Rechenschule zu Lüneburg durch die Frauen der Schulmeister (Mitt. d. Gesellsch. f. deutsche Schul- und Erziehungsgesch. IV, S. 115, 119). Nach der Königl. Schwedischen Schulordnung f. Magdeburg und Halberstadt von 1632 sollten die Mägdlein „dazu gehalten werden, daß sie lernen beten, lesen, schreiben, darnach nähen, stricken, klöppeln, sticken" (Mitt. V, S. 105).

gegen um 1850 wohl nur wenige.*) Am bekanntesten wurden durch einige damals erschienene Schriften die seit 1828 auf den oldenburgischen Gütern bei Eutin in Holstein bestehenden Klüter- und Gartenschulen.**)

Am Ende der Vierzigerjahre machte sich auf dem Gebiete des Volksschulwesens eine lebhafte Bewegung geltend. Man warf der Schule vor, daß sie sich dem Leben entfremdet habe. Der Unterricht enthalte vieles, dessen Nutzen zweifelhaft sei; dagegen werde dasjenige nicht getrieben, was ein jeder notwendig brauche. Die Folge davon sei, daß es dem vorwiegend abstrakten Schulunterrichte nicht gelinge, auf Gemüt und Willen der heranwachsenden Jugend dauernden Einfluß zu gewinnen. Besonders deutlichen Ausdruck gewann diese Reformbewegung in einer von dem Landammann Schindler in Zürich aufgestellten Preisfrage: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwickelung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden?

Unter den Schriften, deren Erscheinen durch diese Preisfrage veranlaßt wurde, befanden sich auch zwei, die als Heilmittel die Verbindung einer Arbeitsschule mit der Volksschule vorschlugen. Die erste derselben, verfaßt von Dr. Konrad Michelsen, vorher Konrektor in Hadersleben, später Seminardirektor in Alfeld, zuletzt Direktor der Ackerbauschule bei Hildesheim († 1862), führte den Titel: „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen“ (Eutin 1851), die zweite, von Prof. K. Biedermann in Leipzig unter dem Pseudonym Karl Friedrich herausgegebene: „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule“ (Leipzig 1852). Die weitaus bedeutendere beider Schriften ist die letztere. Nicht nur wird darin die beregte Frage nach allen Seiten hin klar und erschöpfend dargelegt, sondern es kommen auch die früheren Bestrebungen gleicher Art in ziemlich ausführlicher Weise zur Behandlung. Michelsen geht aus von den oben erwähnten holsteinschen Arbeitsschulen und beschränkt sich in seinen Vorschlägen auf die Landschule. Beide Schriften verwerfen die Arbeitsschule als Industrieschule, d. h. sie wollen die Arbeit in dieser weder als Mittel zum Erwerb, noch als direkte Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf betrieben haben. Nicht die Fabrikate seien der Zweck, sondern die Arbeitsübung, betonen beide. Der bildende Einfluß der Arbeit steht ihnen in erster Linie. In diesem Hervorheben des formalen Bildungszweckes zeigt sich bei beiden Verfassern der Einfluß der Pestalozzi-Diesterwegschen Pädagogik. In beiden Schriften wird der Anschluß der Arbeitsschule an die Lehrschule gefordert. Das Ideal Biedermanns scheint, wie man verschiedenen seiner Ausführungen entnehmen kann, der Anschluß der Lehre an die Arbeit im Sinne Fröbels zu sein, trotzdem er sich schließlich damit begnügt, die Arbeit als Erziehungsmittel überhaupt zu empfehlen, ohne sich bestimmt für eine der von ihm charakterisierten verschiedenen Formen der Ausführung zu entscheiden. Bei Michelsen dagegen, der Klütern, Flechten, Nähen, Stricken u. dergl. empfiehlt, ist von einem inneren Zusammenhang zwischen Lehr- und Arbeitsschule nur vorübergehend die Rede. Die von ihm befürwortete Verbindung ist eigentlich nur äußerlicher Art.

Diese beiden Schriften riefen in der pädagogischen Welt ein lebhaftes Für und Wider hervor. Die Frage der Arbeitsschule stand wieder auf der Tagesordnung. Auch hervorragende Schulmänner, wie Curtman, Eisenlohr, Diesterweg, nahmen zu ihr Stellung. Curtman (Die Reform der Volksschule, 1851) will zwar von Einführung eines Handarbeitsunterrichts nichts wissen, betont aber, daß es Aufgabe der Volksschule sei, künftige Arbeiter zu erziehen. Darum sollten auch die Lehrer sich

*) Nach einer Mitteilung in den Päd. Blättern (1894 S. 266) wurde im Lehrerseminar zu Neuzelle noch bis in die Vierzigerjahre hinein Handarbeit (Pappen) getrieben. — In Salzungen bestand noch in den Vierziger- und Fünfzigerjahren eine an die Volksschule (Armenschule) angeschlossene Arbeitsanstalt (Rhein. Bl. N. F. 52. Bd. 1855 S. 57 ff.) — In einer unterm 21. Oktober 1842 von der Königl. Regierung für die Provinz Posen erlassenen Instruktion für die Schulvorstände und Schuldeputationen heißt es: „Sehr wünschenswert ist es, daß auch die Knaben in den Schulen von einer und von zwei Klassen, besonders diejenigen, welche zum Viehhüten gebraucht werden, in Handarbeiten, namentlich im Stricken, Körbe- und Netzeflechten, Holzschnitzen und dergleichen, Unterricht erhalten. Diejenigen Lehrer, welche geschickt und geneigt sind, Unterricht in diesen Handarbeiten außerhalb der öffentlichen Lehrstunden zu erteilen, sind dafür aus der Schulkasse, wenn dieselbe die Mittel dazu besitzt, nach einem Abkommen mit dem Schulvorstande besonders zu remunerieren“ (Gärtig, Zehn Jahre Handfertigkeitsunterricht. Posen 1893 S. 5). — Möglicherweise würde eine sorgfältige Durchforschung der Schulblätter dieser Zeit noch manche Nachricht über den Betrieb des Arbeitsunterrichts zu Tage fördern.

**) Klütern bedeutet leichte Holzarbeiten für den Gebrauch in Haus und Feld anfertigen.

nicht als Gelehrte und Bücherwürmer gebärden, nicht jede mechanische Beschäftigung als ihrer unwürdig ablehnen, sondern im Gegenteil zeigen, daß ihnen körperliche und geistige Anstrengung in harmonischer Abwechselung als Lebensaufgabe gelte. Der rechte Lehrer werde sich in ein freundliches Verhältnis zur Arbeit seiner Schüler setzen; statt ihre Arbeitszeit zu verkürzen, werde er darauf aus sein, den Unterricht in die Arbeit hineinwirken zu lassen, indem er das, was die Arbeit fördere und was sich dabei beobachten lasse, zum Gegenstand des Unterrichts mache. Die Belehrung der Schule sei nur der Anfang der Selbstbelehrung durch die Arbeit. Auf ähnlichem Standpunkte befindet sich Eisenlohr (Die Volksschule und die Handarbeit, 1854). Die Einleitung in die Arbeit selbst, führt er aus, falle allerdings in normalen Verhältnissen der Familie, nicht der Schule zu. Dennoch sei es Pflicht der letzteren, mehr für die Arbeit und die arbeitenden Klassen zu thun, als bis jetzt geschehen sei. Sie gönne der Arbeit neben sich einen vollberechtigten Platz, bringe den Unterricht mit dem Leben und Treiben des Arbeiters in die innigste Verbindung und nehme in den Kreis ihrer Bildungsmittel auch elementare Formenlehre und elementares Zeichnen auf. Diesterweg führt in einer Besprechung des Buches von Karl Friedrich (Rhein. Blätter N. F. 46. Bd. 1852 S. 337 ff.) aus, daß es ihm mehr als zweifelhaft erscheine, die allerdings nötige Anleitung der Kinder zu praktischen Arbeiten der Schule zuzuweisen. Dies geschehe natürlicher und erfolgreicher in der Familie. Nimmermehr könne die Schule durch künstliche Veranstaltungen diese natürlichen Verhältnisse ersetzen. Die Einrichtung von Arbeitsschulen würde ein Eingriff in die Elternrechte sein und sicherlich den Einspruch des gesamten Landvolkes zur Folge haben.*) Wie sich die pietistisch-reaktionäre Richtung der damaligen Schulwelt zu der angeregten Frage stellte, ergiebt sich aus dem Urteil der Schmidschen Encyklopädie (1. Ausg. III. S. 689), das in dem Eintreten für die Arbeitschule einen Ausfluß des alle Lebenskreise durchdringenden Materialismus findet, der nicht bloß die Schule aus ihrer gottgeordneten Verbindung zu trennen und ihr die Vorbildung der christlichen Volksjugend für das kirchliche Leben zu verbieten, sondern auch die allgemein menschliche Bildung der Jugend unter einem Zerrbilde von Erziehung zur Arbeit durch Arbeit zu ersticken suche.

Inzwischen war auch von Fröbelscher Seite der Gedanke aufgenommen worden. Pösche (jetzt Erziehungsinspektor in Berlin) vertrat ihn in einer Reihe von Aufsätzen, die in Diesterwegs Rhein. Blättern (1856—58) erschien. Georgens († 1886) und Deinhardt († 1880) kämpften für ihn in verschiedenen gemeinschaftlich verfaßten Schriften, besonders in der seit 1856 herausgegebenen Zeitschrift „Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart“.

Pösche giebt als Zweck seiner Aufsätze an: „den Versuch zu machen, das unmittelbare werkthätige Leben des Sozialkörpers in einer offenen Gemeinde-Erziehungsanstalt für die Jugend zu organisieren, das Lernen und Wissen auf Thätigkeit und Arbeitsübung zu gründen und der theoretischen Einseitigkeit unserer gegenwärtigen Volksschulen noch das künstlerisch-gewerbliche Lebenselement unseres Volkes zuzufügen.“ (Rh. Bl. 1858, S. 100.). Als „Grundgesetze einer Reform der Volkserziehung“ stellt er darin folgende auf: 1. Das Kind, der Mensch ist ein äußerlich schaffendes Wesen. 2. Das Wissen und die Lehre der Schule gründe sich soviel als möglich auf vorhergegangene unmittelbare Erfahrung in praktischer Bethätigung. 3. Die praktische Arbeitsübung der Volkserziehung gehöre nicht einer besonderen Fachrichtung (des Lebens) an, sondern habe einen allgemein bildenden Charakter. 4. Die erziehende Volksschule sei für alle Kinder eine wahre Vorbereitung entweder gleich für das spätere Berufsleben oder eine Berufsschule (indem sie durch Aufnahme gewerblicher und künstlerischer Übung neben der theoretischen Bildung im stande sei, den Bedürfnissen aller Individualitäten entgegenzukommen und somit allen Kindern die Wahl des Berufes zu erleichtern). 5. Die Arbeitsübung der Volksschule habe einen rationellen Charakter und stehe

*) Diesterweg hat späterhin sein ablehnendes Urteil bedeutend eingeschränkt, wenn nicht gar vollständig geändert, indem er nicht nur der von Pösche und Georgens (s. u.) vertretenen Richtung seinen vollen Beifall zollte, sondern sogar (Päd. Jahrbuch 1859 S. XXIII) ausdrücklich erklärte, daß zwar der eigentliche landwirtschaftliche Unterricht nicht in die Volksschule gehöre, die Versuche aber, dem Unterricht durch Übungen, worin das Leben von den Schülern Fertigkeit verlange, eine praktische Tendenz zu geben (D. spricht ausdrücklich von den Bestrebungen, eine Verbindung der eigentlichen Arbeit mit dem Unterricht herzustellen), zu begünstigen seien; auch dabei müsse aber das formale Moment die dirigierende Herrschaft behalten.

in organischer Verbindung mit dem Naturwissen.*) 6. Die praktische Arbeitsübung, welche wir aus dem Gewerksleben für die Volkserziehung fordern, trage soviel als möglich ein künstlerisches Gepräge.

Genau auf demselben Grunde stehen Georgens und Deinhardt. In ihren für die 9. Allgemeine deutsche Lehrerversammlung bestimmten Thesen heißt es: Die schaffende Arbeit muß innerhalb der Volksschule in pädagogisch bedingter Allseitigkeit und Idealität vertreten sein. Der industrielle Betrieb und eigentliche Berufsarbeiten sind grundsätzlich auszuschließen. Die Arbeitsübungen, Garten- und Formenarbeiten, müssen mit dem gesamten Unterricht in organische Verbindung treten und ein künstlerisches wie ein gymnastisches Moment enthalten. An die Garten- und Formenarbeit hat sich ein naturkundlicher, technologischer und kulturhistorischer Gelegenheitsunterricht anzuknüpfen; die Konzentration desselben ist der systematische weltkundliche Unterricht**) (Gegenwart der Volksschule I. 1857, S. 86). Ein Hauptverdienst von Georgens besteht darin, daß er seinen theoretischen Schriften zahlreiche praktische Anweisungen zur Seite gehen ließ.

Georgens hatte die Genugthuung, daß Diesterweg seine Methode, wie er sie in der „Aus- und Zuschneideschule“ sowie in der „Bildewerkstatt“ dargelegt hatte, als den „Gang der Natur“, als „echt Pestalozzi-Fröbelschen Unterricht“ bezeichnete (Rh. Bl. N. F. 55. Bd. 1857, S. 23 ff.). Hemmend für die ruhige Entwickelung der Sache wurde aber ein 1857 ausgebrochener Streit zwischen Georgens und Deinhardt einer-, und den Hamburger Diesterwegianern W. Lange und Th. Hoffmann andererseits, der auf beiden Seiten mit großer Heftigkeit und viel Persönlichem geführt wurde.***)

*) Pösche fordert betreffs des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Volksschule 1. die Entsystematisierung des Stoffes, 2. seine Gliederung nach dem praktischen Bedürfnis und 3. die organische Verknüpfung dieses Stoffes mit der praktischen Thätigkeit, z. B. Anschluß der Botanik an Gartenbau und Pflanzenpflege ꝛc.

**) Georgens hat sich später über diesen Punkt klarer ausgelassen. Über das Verhältnis des systematischen Schulunterrichts zu dem an die Arbeit geknüpften Gelegenheitsunterrichte vergl. z. B. den Organisations- und Stundenplan in dem „Geometrischen Ausschneiden“ (1879).

***) Man vergl. z. B. Georgens (Deinhardts) Aufsatz „Langes Reden kurzer Sinn“ (Gegenw. d. Volksch. I) und W. Langes Broschüren „Anti-Georgens“ I und II.

Die Folge davon war, daß die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Frankfurt (1857), auf der die von Georgens angeregte Frage „Erziehung durch die Arbeit und zur Arbeit“ eingeleitet durch einen Vortrag Deinhardts, zur Verhandlung kam, sich auf den Antrag eines Hamburger Schulmannes gegen das vertretene Prinzip erklärte. Damit schien die Frage des Arbeitsunterrichts, die damals überhaupt nur vereinzelt wirkliches Verständnis gefunden hatte, für die pädagogische Welt Deutschlands aufs neue beseitigt.

8. **Die Bewegung der Gegenwart**. Im einzelnen tauchte die Frage allerdings auch in den beiden folgenden Jahrzehnten mehrfach auf. Glieder der Schule Fröbels waren bestrebt, das Grundprinzip seiner Pädagogik auch für den eigentlichen Schulunterricht zu verwerten, so Köhler (Das Fröbelsche Flechtblatt für 3–10jährige Zöglinge, Weimar 1863. Das Fröbelsche Faltblatt als Anschauungs- und Darstellungsmittel für die beiden ersten Schuljahre, Weimar 1861), Deinhardt und Gläsel (Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten im Volksschulunterrichte, Wien 1866. Das geometrische Ausschneiden, Wien 1867), Seidel und Schmidt (Arbeitsschule, Weimar), Fellner (Die Formenarbeiten, Wien), Schellner (Spiel- und Arbeitsschule, Wien), Georgens (s. Litt.) und andere. Barth in Leipzig betrieb in seiner Erziehungsanstalt seit 1863 Handarbeits-Unterricht im Anschluß an die übrigen Lehrgegenstände. Dasselbe geschah in der Übungsschule des Zillerschen Seminars. Beust in Zürich vertrat in mehreren Schriften das in seiner Erziehungsanstalt befolgte Prinzip, im Sinne Fröbels besonders den mathematischen Unterricht an die Thätigkeit der Hand und die dabei gemachten Erfahrungen anzuschließen.*) Stoy führte 1867 den Arbeitsunterricht in dem von ihm eingerichteten ev. Lehrerseminar zu Bielitz (Österreichisch-Schlesien), Willmann denselben 1868 in der Übungsschule des Wiener Pädagogiums ein. Auch auf dem 2. allgemeinen österreichischen Lehrertage zu Brünn (1868),

*) Friedrich Beust, der seit 1854 eine von Karl Fröbel, einem Neffen Friedrich Fröbels, begründete Erziehungsanstalt in Hottingen bei Zürich leitete, schloß den Rechenunterricht an Legeübungen mit Stäbchen von 1 und 10 Zoll Länge, Flächen von 1 Quadratzoll und Würfeln von 1 Kubikzoll Größe an. Dem geometrischen Unterrichte dienten Ausschneiden, Erbsen- und Papparbeit. Im geographischen Unterrichte wurden Modellierarbeiten angefertigt. Vergl. Hause, Friedrich Beust (Dittes' Pädagogium, 12. Jahrg. S. 318 ff.)

angeregt durch Deinhardt, sowie in einer Nebenversammlung der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Wien (1870) kam die Frage zur Verhandlung. Ein Erlaß des österreichischen Unterrichtsministers vom 17. Juni 1872 gestattete die Aufnahme des Modellierens unter die Lehrfächer der Realschulen.*)

Größere Beachtung in weiteren Kreisen fand eine 1873 erschienene Schrift: „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule“ von E. Schwab, Gymnasialdirektor in Wien. Ist es der Schule Ernst, fürs Leben vorzubereiten, heißt es darin, so muß sie 1. den Unterricht in manchen Stücken praktischer gestalten, als sie dies bisher gethan hat, und 2. die Arbeit als erziehendes Element in den Kreis ihrer pädagogischen Mittel aufnehmen. Die Arbeitsschule soll somit keine Nebenanstalt sein, sondern einen organischen Bestandteil der Volksschule bilden. Gliedern soll sie sich in den Schulgarten, die weibliche Arbeitsschule und die Schulwerkstatt. Begonnen wird in der letzteren mit Papparbeiten und Laubsägearbeiten, beide Übungen für Knaben und Mädchen. Während sich letztere sodann passenden Arbeiten in Leder und anderen leichten kunstgewerblichen Beschäftigungen zuwenden, treiben die ersteren die elementarsten Holz- und Metallarbeiten. Die oberste Stufe bildet das Modellieren in Thon. — Die Ausführung seines Planes zeigte Schwab in der von ihm auf der Wiener Weltausstellung (1873) eingerichteten Musterschule, welche außer einer Arbeitsschule für Mädchen und einem Schulgarten auch eine Schulwerkstatt für Knaben enthielt.

1874 führte der Direktor Karl Riedel, früher in Bielitz, den Arbeitsunterricht im Seminar zu Troppau ein. In Wien, wo übrigens schon seit 1870 eine Knaben-Beschäftigungsanstalt in Verbindung mit einem Knabenhort bestand, wurde in den Siebzigerjahren in mehreren Bürgerschulen — mit besonderem Erfolge in der von Fellner geleiteten Mädchenschule — Handarbeit, vorzugsweise Thonformen, betrieben. 1874 bildete sich hier auf Anregung des Landtagsabgeordneten und Gemeinderates Riß ein Komitee zur Errichtung einer Schulwerkstatt, das jedoch durch äußerliche Gründe zunächst noch an der Ausführung dieses Planes gehindert wurde. Auch der 7. österreichische Lehrertag (1879) beschäftigte sich in eingehender Weise mit dieser Frage.

In Deutschland wurde dieselbe wieder in Fluß gebracht durch Vorträge, welche der frühere Rittmeister von Clauson-Kaas aus Kopenhagen (jetzt in Dresden) seit der Mitte der Siebzigerjahre in Berlin, Dresden, Straßburg, Görlitz u. a. O. hielt. In seiner Heimat war derselbe gemeinsam mit dem früheren Lehrer Rom seit etwa einem Jahrzehnt mit Erfolg bemüht gewesen, durch Errichtung von Jugendwerkstätten und Abhaltung von Bildungskursen für Lehrer den Hausfleiß zu fördern. Dafür suchte er auch in Deutschland zu wirken. In nichtpädagogischen Kreisen fanden seine Vorträge Beachtung. So bildete sich 1876 in Berlin ein „Verein für häuslichen Gewerbfleiß“ unter dem Vorsitze des Abgeordneten Schrader, dessen Bestreben nach § 1 seiner Satzungen sein sollte, „auf Grundlage der vom Rittmeister Clauson-Kaas eingeführten Gedanken Handfertigkeit in Schule und Familie zu verbreiten und das Anfertigen technisch leicht herstellbarer Gegenstände zum Nutzen des Volkes zu fördern.“ 1878 richtete der Verein auch eine Schülerwerkstatt ein und hielt einen Lehrerkursus ab, ohne jedoch dauernde Erfolge zu erzielen. Mehr Beachtung fand ein 1880 zu Emden von v. Clauson-Kaas selbst abgehaltener Kursus, zu dem die Anregung von dem Superintendenten Raydt in Lingen gegeben worden war. Die Kosten des Kursus, der mit 63 Teilnehmern aus verschiedenen Gegenden Deutschlands, vorwiegend Lehrern, zu stande kam, trug das hannöversche Landesdirektorium.

v. Clauson-Kaas hatte in seinen Vorträgen die erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichts nicht übergangen; daß ihm

---

*) In den Sechzigerjahren nahm auch die Sozialdemokratie Stellung zur Frage des Arbeitsunterrichts. In einer (wohl von Marx abgefaßten) Resolution des Genfer Kongresses der „Internationale“ im Jahre 1866 heißt es: „In einem rationellen Zustande der Gesellschaft sollte jedes Kind ohne Unterschied vom 9. Jahre an ein produktiver Arbeiter werden.“ Jedoch soll Eltern und Unternehmern die Erlaubnis zur Ausnutzung der Arbeit von Kindern und jungen Personen nur unter der Bedingung gegeben werden, daß jene produktive Arbeit mit Bildung verbunden sei. „Unter Bildung verstehen wir drei Dinge: 1. geistige Bildung, 2. körperliche Ausbildung, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird, 3. technische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt, und welche gleichzeitig das Kind und die junge Person einweiht in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige“ (vergl. Die neue Zeit, 12. Jahrg. 2. Bd. S. 824 ff.).

aber die Anregung des Hausfleißes in erster Linie stand, zeigte die praktische Ausbildung seines Systems, sowohl die große Zahl der Beschäftigungen, die er gleichzeitig betrieben haben wollte, als auch deren Auswahl. Für diese Bestrebungen war jedoch offenbar in Deutschland nicht dasselbe Bedürfnis vorhanden wie im Norden. Besonders daher erklärt sich, daß der Erfolg seines Wirkens nur von kurzer Dauer war. Möglicherweise wären seine Anregungen spurlos vorübergegangen, wenn nicht deutsche Männer sich ihrer bemächtigt und sie von andern Gesichtspunkten aus begründet hätten. Unter diesen Männern zeichnete sich durch unermüdlichen Eifer und nie erlahmende Thatkraft der damalige Stadtrat, spätere Landtagsabgeordnete v. Schenckendorff in Görlitz aus, der noch heute an der Spitze der Bewegung steht. Auch v. Schenckendorff übersah schon in seiner ersten Schrift (1880) keineswegs die Bedeutung, welche die Betreibung von Handarbeit für die Erziehung des Individuums haben müsse; das Hauptgewicht legte er aber dort und seitdem jederzeit auf deren sozialpädagogische Bedeutung. Der Arbeitsunterricht soll, so führte er aus, einen leistungsfähigen Handwerkerstand heranbilden helfen und in den höheren Gesellschaftsklassen Achtung vor der Handarbeit und Verständnis für ihre Produkte erzeugen. Von einem auf Geschmacksbildung hinzielenden Arbeitsunterrichte sei eine wesentliche Hebung unserer Industrie zu erwarten. Mit diesen Ausführungen kam v. Schenckendorff Erwägungen entgegen, die, hervorgerufen durch die Mißerfolge der deutschen Industrie auf den letzten Weltausstellungen, damals in weiten Kreisen angestellt wurden. Reuleaux' bitteres Urteil „Billig und schlecht!" (1876) hatte die Augen geöffnet. Allerorten war man bemüht, nach Mitteln zu suchen, durch welche das deutsche Handwerk wieder auf seine frühere Höhe gebracht werden könne. Als ein solches Mittel boten v. Schenckendorff und seine Gesinnungsgenossen den Arbeitsunterricht an, und diesem Vorgehen war wohl vorzugsweise zu danken, daß die gedachten Bestrebungen gleich anfangs eine nicht ungünstige Aufnahme fanden.

1880 gelang es v. Schenckendorff, das preußische Kultusministerium zur Entsendung einer Kommission zum Besuch der Jugendwerkstätten in Dänemark und Schweden zu bewegen. Dabei stellte sich betreffs des ersteren Landes heraus, daß dort ein methodisch geordnetes System des Handarbeitsunterrichts nicht vorhanden sei, vielmehr die bestehenden, meist von Nichtpädagogen geleiteten Arbeitsschulen lediglich dem Hausfleiß dienten. Anders stand es in Schweden, wo sich die Arbeitsschule unabhängig von von Clauson-Kaas entwickelt hatte. In Gothenburg z. B. fand die Kommission den Arbeitsunterricht als obligaten Bestandteil der Volksschule, eingerichtet, zu dem Zwecke, die Kinder technisch zu schulen, um ihnen dadurch eine bessere Vorbildung für das Gewerbsleben zu verschaffen. Am meisten befriedigt war die Kommission von dem Slöjdseminare des Direktors Salomon zu Nääs,*) wo das formalbildende Moment im Vordergrunde stand (vergl. den Bericht des Geh. Oberregierungsrats Dr. Schneider in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 15. Dezember 1880). Die Art und Weise, wie der Arbeitsunterricht in Nääs betrieben wird, hat übrigens die deutsche Arbeitsschule, wie sie zur Zeit besteht, wesentlich beeinflußt. Wie dort, so legt man auch hier das Hauptgewicht auf den erziehlichen Einfluß der Handthätigkeit. Wie dort, so scheidet man auch hier rein mechanische Beschäftigungen aus und pflegt nur Formenarbeiten. Wie dort, so ist man auch hier bestrebt, durch Aufstellung einer geordneten Stufenfolge von Modellen dem Unterrichte eine methodische Grundlage zu geben. Auch daß man hier bis in die jüngste Zeit vorwiegend Gegenstände des häuslichen Gebrauchs anfertigte, ist wesentlich dem schwedischen Beispiele zuzuschreiben. Dagegen ist man in Deutschland schon frühzeitig fast allgemein von der Einseitigkeit der Nääser Slöjdschule, nur Holzarbeit zu treiben, abgekommen. (Vergl. über Nääs: Salomon und Gärtig, Handfertigkeitsschule und Volksschule, S. 34 ff.; Rauscher, Der Handfertigkeitsunterricht, I und II; Götze, Werkstücke, S. 179 ff.; Herbe und Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht im Norden).

Seitens der pädagogischen Welt fanden die Bemühungen zur Gründung von Jugendwerk-

---

*) Slöjd (gesprochen Sleud), bezeichnet allgemeine Handgeschicklichkeit im Gegensatze zur eigentlichen Gewerbegeschicklichkeit. Ein „Slöjder" ist jemand, der, ohne etwa das Gewerbe eines Tischlers, Stellmachers oder Schmiedes und dergl. auszuüben, sich doch damit beschäftigt, verschiedenartige Wirtschaftsgegenstände herzustellen, deren Anfertigung sonst eigentlich jenen Gewerben zukommen würde (vergl. Salomon und Gärtig, Handfertigkeitsschule und Volksschule, S. 1).

stätten anfänglich nur geringe Unterstützung. Die Mehrzahl der Schulmänner war mit der Geschichte des Arbeitsunterrichts nicht vertraut und sah deshalb in jenen Bestrebungen nur eine fragwürdige Neuerung, deren Bedeutung in ihren Augen dadurch nicht erhöht wurde, daß als ihre Vertreter vorwiegend Nichtfachmänner auftraten. Dazu kam, daß die herrschende Pädagogik als Individualpädagogik wenig Anpassungsfähigkeit besaß für die sozialpädagogischen Erwägungen, mit der man die Arbeitsschule zu stützen suchte. Die wenigen Schulmänner, die den Standpunkt Herbarts oder Fröbels zur Geltung zu bringen suchten, wie Barth, Götze, Georgens, Rißmann u. a., fanden erst recht kein Gehör. So kam es auch, daß 1882 die Repräsentation der deutschen Lehrervereine, der Deutsche Lehrertag in Kassel, allerdings veranlaßt durch ein sehr einseitiges Referat, eine durchaus kühle, ja beinahe ablehnende Haltung einnahm. Selbst durch lächerliche Übertreibungen war man bemüht, gegen die Sache Stimmung zu machen.*) Eine ähnliche Stellung nahmen anfangs gewisse Handwerkerkreise ein, die teils Ausbildung von Pfuschern, teils Ausbildung von Konkurrenten — soweit gingen die Ansichten dieser Fachmänner auseinander — fürchteten. Nur wenige Jahre haben genügt, das Mißtrauen dieser Kreise zu besiegen (vergl. das Ergebnis einer Umfrage bei Gewerbetreibenden im Jahre 1891: Bl. f. Kn.-Handarb. 1892, Nr. 2). Auch der Widerstand der Schulmänner wird von Jahr zu Jahr geringer. Schon jetzt bezieht er sich der Hauptsache nach nur noch auf die Forderung der obligatorischen Einführung des Arbeitsunterrichts in die heutige Schule. Prinzipielle Gegner, die geneigt wären, jenem Unterrichte die erziehliche Bedeutung überhaupt abzusprechen, lassen sich in neuerer Zeit fast gar nicht mehr vernehmen.

Zu dieser Änderung hat nicht zum mindesten auch der günstige Fortgang beigetragen, den die Sache der Arbeitsschule in Deutschland genommen hat. 1881 bildete sich auf Anregung v. Schenckendorffs in Berlin ein „Central-Komitee für Handfertigkeitsunterricht", das besonders durch alljährlich einberufene Kongresse für die Ausbreitung der Bewegung thätig war. Auf dem 6. derselben, 1886 in Stuttgart, trat der „Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit" ins Leben, dem bis zu seinem 1892 erfolgten Tode A. Lammers (Bremen) vorstand, und den seitdem sein verdienter Begründer E. v. Schenckendorff leitet. Der Verein zählt gegenwärtig (1896) 170 körperschaftliche und 1061 persönliche Mitglieder. Besondere Landesverbände, die sich aber dem großen Vereine angeschlossen haben, bestehen im Königreiche Sachsen (seit 1885, zählte 1896 17 körperschaftliche und 163 persönliche Mitglieder) und im Rheinlande (seit 1893, mit 249 Mitgliedern). Dazu kommt noch eine Anzahl selbständiger Ortsvereine, von denen nur der Berliner Verein hervorgehoben werden soll. Kurse zur Ausbildung von Lehrern für den Arbeitsunterricht wurden seit 1880 an verschiedenen Orten Deutschlands abgehalten. 1887 trat die vom Deutschen Verein begründete Lehrerbildungsanstalt in Leipzig ins Leben, die unter der Leitung des um Theorie und Praxis des Arbeitsunterrichts hochverdienten früheren Realgymnasial-Oberlehrers Dr. Götze, eines Schülers von Ziller, steht. In ihr wurden bis jetzt (1896) über 1000 Lehrer, fast sämtlich Pädagogen, ausgebildet. Gegen 300 davon waren Ausländer. Seit einigen Jahren wird auch die Errichtung eines Seminars in Jena unter Oberleitung Prof. Reins geplant, das seinen Schwerpunkt in die theoretisch-pädagogische Arbeit auf diesem Felde legen soll. Von den übrigen an verschiedenen Orten Deutschlands regelmäßig oder zeitweilig abgehaltenen Lehrerkursen sind noch besonders diejenigen hervorzuheben, die seit 1885 in Darmstadt unter Leitung des Prof. Kumpa stattfinden (1893: 30 Teilnehmer), deren Bedeutung darin liegt, daß hier die Handfertigkeit in innige Verbindung mit dem geometrischen Unterrichte gebracht wird.

9. Jetziger Stand des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Nach einer im Oktober 1891 seitens des Deutschen Vereins aufgenommenen Statistik bestanden damals innerhalb des Deutschen Reiches 328 Jugendwerkstätten. Von diesen waren 126 selbständige Arbeitsschulen; 9 Werkstätten bestanden im Anschlusse an höhere Schulen, 12 im Anschlusse an Lehrer-

*) In einem damals erschienenen Schriftchen heißt es: „Wird aber der Handfert.-Unt. wirklich zur Einführung kommen und die Begeisterung finden, die seine Anhänger im Auge haben, so werden viele Industriezweige lahmgelegt werden", ferner: „Die Handfertigkeit kann leicht dazu führen, daß ernste Berufsarbeit durch sie vernachlässigt wird, und in den ärmeren Volksklassen verleitet sie unbedingt zum Diebstahl und zur Sonntagsentheiligung" (Bütow, Die Volksschule u. der Handf.-Unt. Leipzig, Rust. S. 42 u. 41).

bildungsanstalten,*) 40 im Anschlusse an Volksschulen und 141 im Anschlusse an geschlossene Erziehungsanstalten. Nach einer früheren Statistik von 1888 zählte Deutschland 67 selbständige Arbeitsschulen und 119 Werkstätten im Anschlusse an andere Anstalten. Somit war im Laufe von 3 Jahren eine Vermehrung um 142 d. i. um 76% eingetreten. Etwa 16% der 1891 vorhandenen Anstalten wurden von zu diesem Zwecke begründeten Vereinen, 22% von anderen Vereinen, 24% von Gemeinde-, 21% von Staatsbehörden und 5% von kirchlichen Gemeinschaften unterhalten; 10% befanden sich in der Hand von Privatpersonen. 14215 Schüler nahmen am Unterrichte teil, darunter 7374 in den selbständigen Anstalten. Den Unterricht erteilten 499 Lehrer und 149 Nichtlehrer, davon an den selbständigen Anstalten 249 Lehrer und 36 Nichtlehrer. Die Zahl der Lehrkräfte hatte sich von 1888 bis 1891 um mehr als 150% vermehrt. Nach einer Mitteilung Dr. Götzes ist gegenwärtig (1896) die Zahl der Jugendwerkstätten in Deutschland auf 6—700 anzuschlagen. Was die Stellung der deutschen Regierungen zur Sache anbelangt, so verhalten sich dieselben im allgemeinen wohlwollend, aber zuwartend. Im Etat der preußischen Regierung für 1896 sind 10000 M für Handarbeits- und Haushaltungsunterricht gemeinsam angesetzt. Auch Sachsen, Baden und Anhalt unterstützen die Bestrebungen durch einen Staatsbeitrag. In Baden ist übrigens seit 1892 der Handfertigkeitsunterricht für Knaben durch gesetzliche Bestimmung als fakultatives Fach an Volksschulen zugelassen.

In den meisten der bestehenden Jugendwerkstätten sind die Grundsätze maßgebend, die von den leitenden Persönlichkeiten des Deutschen Vereins vertreten werden und auch in den Kursen der Lehrerbildungsanstalt in Leipzig zur Anwendung kommen. Nach diesen Grundsätzen sind ausgeschlossen: alle bloß mechanischen Handarbeiten, alle Arbeiten für den Gelderdienst, sowie alle Arbeiten, die auf eine direkte Vorbildung zum Handwerk hinzielen, oder die lediglich bezwecken, den Hausfleiß zu fördern. Der Zweck des Arbeitsunterrichts soll kein anderer sein, als durch die praktische Arbeit die harmonische Erziehung des Kindes fördern zu helfen. Die erziehliche Bedeutung des Arbeitsunterrichts liegt einerseits in der Entwickelung der körperlichen Kraft und Gewandtheit, in der Anleitung zu geschicktem Gebrauch der Hände, sowie in der Erziehung der Sinne, vornehmlich des Auges, andererseits in der Bildung der Anschauung, Befriedigung und Leitung des Thätigkeitstriebes und Erziehung des Willens. Die Einführung dieses Unterrichts liegt somit im Interesse einer tüchtigen Erziehung des heranwachsenden Geschlechts, nicht minder aber auch im sozialen Interesse, welches verlangt, daß auch die körperliche Arbeit richtig geschätzt werde, und die verschiedenen Gesellschaftsklassen in Frieden und gegenseitiger Achtung ihres Wirkens zusammenleben, sowie im wirtschaftlichen Interesse, welches verlangt, daß die Erwerbsfähigkeit unsers Volkes fortentwickelt werde (Bericht üb. die Lehrerbildungsanst. in Leipzig, 1888, 106; 1889, 114). In der Hervorhebung der formalbildenden Momente des Arbeitsunterrichts, neben denen allerdings, dem Zuge der Zeit entsprechend, die angeführten sozialpädagogischen Erwägungen keineswegs übersehen werden, macht sich deutlich der Einfluß bemerklich, den jetzt im Gegensatze zu den ersten Jahren die pädagogische Welt auf den Gang der Bewegung ausübt. Der angegebene Zweck wird allerdings vorwiegend nur in den selbständigen Arbeitsschulen und in den an öffentliche Schulen angelehnten Werkstätten verfolgt; in den geschlossenen Anstalten, den Blindenschulen, Besserungsanstalten, Waisenhäusern &c., finden wir meist rein handwerksmäßigen Betrieb gewisser Arbeitsgattungen, dessen Zweck in erster Linie ein ökonomischer ist.

Die praktische Beschäftigung muß, um ihren erziehlichen Zweck zu erreichen, das Kind gemäß der Entwickelung seiner physischen und geistigen Kraft nach einander in verschiedene Arbeitsgebiete einführen. Das jüngere Knabenalter bedarf des Arbeitsunterrichts ebenso sehr als das höhere Alter. Somit empfiehlt sich, den Unterricht mit dem 6. oder 7. Jahre zu beginnen (a. a. O. 88, 110; 89, 116.). In den deutschen Arbeitsschulen, sofern sie rein pädagogische Zwecke verfolgen, sind gegenwärtig

*) Nach Mitteilungen Dr. Götzes auf dem Kongresse des Vereins zu Danzig (1894) wurde damals an folgenden Lehrerbildungsanstalten Deutschlands Handarbeitsunterricht betrieben: Lübeck, Cöthen, Delitzsch, Wunstorf, Osnabrück, Weimar, Annaberg, Auerbach i. V., Borna, Dresden, Grimma, Nossen, Pirna, Schneeberg, Alzey, Bensheim, Friedberg, Nagold, Karlsruhe, Meersburg. Zuzufügen sind jetzt (1896) noch: Rochlitz, Plauen bei Dresden, Marienburg. Die Arbeiten stehen teilweise in Beziehung zu dem Unterrichte in Physik und Geographie.

folgende Arbeitsfächer eingeführt: Papp- und Papierarbeit (letztere für jüngere Knaben), Holzschnitzerei (vorwiegend Kerbschnitt), Hobelbankarbeit, seltener Metallarbeiten und Modellieren in Thon. Vereinzelt findet sich noch vor: Stäbchenarbeit, leichte Holzarbeit, Laubsägen, Einlegearbeit, Lederarbeit, Stroharbeit u. s. w. Seit einigen Jahren finden in der Lehrerbildungsanstalt in Leipzig auch Ausbildungskurse für Landlehrer statt, die ländliche Gartenarbeit und Obstbaumpflege, sowie ländliche Holz- und Metallarbeit umfassen (Dr. Götze üb. Ausw. d. Arbeitsgattungen a. a. O. 88, 112 ff. 89, 117 ff.). Betreffs Auswahl der herzustellenden Gegenstände wird von den leitenden Persönlichkeiten des D. V. der Grundsatz aufgestellt, daß es auf die Arbeitsprodukte überhaupt nicht, sondern nur auf den erziehlichen Gewinn der Arbeit ankomme. Zu verlangen sei nur, daß die herzustellenden Gegenstände dem Interessenkreise des Schülers entnommen würden. Demnach werden in den Werkstätten in buntem Wechsel Spielgeräte, Wirtschaftsgegenstände oder auch Arbeiten, die mit dem Schulunterricht in Verbindung stehen, hergestellt. Bemerkenswert ist, daß man in den Straßburger Schülerwerkstätten, wo man durch den Arbeitsunterricht besonders die Herbeiführung eines starken Unterbaues für das altberühmte Kunstgewerbe der Stadt erstrebt, nur wenig Gewicht auf Herstellung vollendeter Gegenstände legt, vielmehr vorwiegend bloße Übungsarbeiten anfertigen läßt (a. a. O. 88, 117 ff. 89, 121). Betreffs des Lehrganges gilt als Grundsatz, daß die Schwierigkeiten bei der Herstellung der Arbeiten sich allmählich gemäß der wachsenden Kraft und Geschicklichkeit des Schülers steigern müssen (a. a. O. 89, 119). Als Veranschaulichungsmittel dienen bei jüngeren Schülern zerlegbare Modelle, die den Gang der Herstellung erkennen lassen, später nur fertige Arbeiten, und bei älteren Schülern Werkzeichnungen, zunächst in natürlicher Größe des Gegenstandes, dann in verjüngtem Maßstabe. Stets muß der Schüler den Riß zu seiner Arbeit selbständig herstellen (a. a. O. 89, 120). Die in einer Unterrichtsabteilung vereinigten Schüler sind, wenn irgend möglich, gemeinsam zu unterweisen. Der Unterricht in Gruppen ist nur als durch äußere Übelstände verursachte Übergangsform zu betrachten (a. a. O. 88, 122; 89, 123; vergl. Bericht üb. d. Kongreß in Danzig 1894, S. 43 ff., Gärtig in Bl. f. Kn.-H. 1895, 8—10). Der Arbeit muß eine Besprechung vorangehen, die allerdings nicht in langatmige allgemeine Auseinandersetzungen ausarten darf, sondern sich im allgemeinen auf technische Winke, wie die Arbeit anzufassen sei, sowie auf Anweisung zum Vermeiden naheliegender Fehler beschränken muß (a. a. O. 89, 123). Zur Erteilung des Unterrichts ist in erster Linie der pädagogisch geschulte und technisch ausgebildete Lehrer berufen, der Handwerker nur dann, wenn eine pädagogisch gebildete Lehrkraft nicht zu beschaffen ist (a. a. O. 88, 110; 89, 115; nach Dr. Götze ist in Deutschland gegenwärtig nur noch eine größere Arbeitsschule, die zu Osnabrück, vorhanden, deren Leitung der Auffassung huldigt, daß nur der Handwerker in technisch richtiger Weise den Arbeitsunterricht erteilen könne).

Auf der Basis dieser Grundsätze wird in den Schülerwerkstätten des Deutschen Vereins und in den Vereinigungen der Handarbeitslehrer, wie solche in Berlin, Görlitz und anderen Orten bestehen, an der Weiterbildung der Theorie und Praxis des Handfertigkeitsunterrichts eifrig gearbeitet. Neuerdings machen sich daneben aber auch weitergehende Bestrebungen reformatorischer Art geltend. Namentlich zwei derselben treten deutlich hervor. Einerseits fordert man bei Auswahl der Arbeitsfächer und Arbeitsgegenstände eine stärkere Betonung des künstlerischen Momentes. Andererseits ist man bestrebt, eine Verbindung des Arbeitsunterrichts mit den andern Lehrfächern der Volksschule herzustellen.

Prof. Lange (Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893), ein Hauptvertreter der ersteren Forderung, führt aus, daß die dringend notwendige Hebung unsers Kunsthandwerks in erster Linie davon abhängig sei, daß die höheren Stände unsers Volkes befähigt würden, den Wert einer guten, künstlerisch durchgebildeten und solide ausgeführten Arbeit zu schätzen. Hierzu sollte neben dem Zeichnen auch der Arbeitsunterricht seinen Teil beitragen. Derselbe bilde eine notwendige Ergänzung des ersteren, um so mehr, wenn dieses, neueren Reformbestrebungen folgend, die ausschließliche Richtung auf das Kunstgewerbe und Ornament aufgäbe. Indem der Knabe die verschiedenen Stoffe selbst bearbeite, gewinne er ein Verständnis für die künstlerische Formung des Stoffes, für den Einfluß des Materials auf den Stil, also für das Wesen des Kunsthandwerks. Wolle aber der Arbeitsunter-

richt dieser Aufgabe genügen, so dürfe das Hauptgewicht nicht mehr bloß auf das technische Moment gelegt werden. Als Arbeitsgattungen, deren Pflege die künstlerische Erziehung fördern würden, seien in erster Linie der Kerbschnitt, die Laubsägearbeit, die Kleineisenarbeit und vor allem das in Deutschland bis jetzt so wenig gepflegte Modellieren in Thon zu nennen. Aber auch die übrigen Arbeitsgattungen sollten mit dem Kunstunterrichte, d. h. dem Zeichnen, in organische Verbindung gebracht werden. Erst dadurch werde das Zeichnen geometrischer Formen auf Papier, dessen Zweck jetzt der Schüler nicht einsähe, und das ihm darum als zwecklose Spielerei erscheine, einen wirklichen Inhalt bekommen, indem es als die notwendige Vorübung für werkthätige Arbeit aufträte.*)

Die Frage, in welcher Weise eine innere Verbindung des Arbeitsunterrichts mit der Schule herzustellen sei, ist in neuerer Zeit vielfach erörtert worden. Bei der Beantwortung derselben machen sich drei Richtungen geltend. Die Vertreter der ersten wollen dem Arbeitsunterrichte seinen selbständigen, im wesentlichen durch den technischen Fortschritt bedingten Gang lassen, ihn auch in der Wahl der anzufertigenden Gegenstände nicht beschränken; sie verlangen jedoch, daß bei diesem Unterrichte der Schüler veranlaßt werde, die durch die Schule vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, soweit dieselben zur Anwendung gelangen können, auch wirklich zu verwerten. Der Arbeitsunterricht soll somit Gelegenheit geben, das in der Geometrie- und Zeichenstunde Erworbene hier mit Bewußtsein selbstthätig zur Anwendung zu bringen. Andererseits sollen wieder die bei der Arbeit gemachten Erfahrungen in Handhabung der Werkzeuge, Behandlung des Materials u. s. w. befruchtend und anregend auf den Unterricht in Physik, Naturgeschichte u. s. w. hinüberwirken.

Die zweite Richtung läßt dem Arbeitsunterrichte gleichfalls seinen selbständigen Gang, verlangt aber, daß er seine Gegenstände den im Schulunterricht behandelten Gebieten entnehme. Die Arbeit soll Anwendungsunterricht sein. Dieser Richtung sind auch diejenigen beizuzählen, die einem nur nach technischen Gesichtspunkten eingerichteten Elementarkursus einen dem Unterricht angeschlossenen Anwendungskursus folgen lassen wollen.*)

Die dritte Richtung endlich sucht den engsten Anschluß an die Schule, indem sie bestrebt ist, zwischen dem Gange des Arbeitsunterrichts und demjenigen eines anderen Schulfaches einen gewissen Parallelismus herzustellen, so daß der Fortschritt des letzteren auch denjenigen des ersteren bestimmt. So schließt Prof. Kumpa, Zeichenlehrer am Polytechnikum zu Darmstadt, die Handarbeit an den geometrischen Unterricht an (Anschauung und Darstellung, 1890). Die geometrischen Begriffe und Sätze werden an einfachen Modellen veranschaulicht, die dann von den Schülern abgezeichnet und schließlich körperlich dargestellt werden. Angeschlossen wird die Konstruktion leicht herstellbarer praktischer Gegenstände, deren Einrichtung sich auf geometrische Sätze gründet. Die Technik ist eine äußerst einfache, so daß auf eine methodische Anordnung der Arbeiten nach ihrer technischen Schwierigkeit verzichtet werden, die Reihenfolge derselben also lediglich durch den Fortgang des geometrischen Unterrichts bestimmt werden kann. Als Material verwendet Kumpa fast nur Pappe und dünne Holzbrettchen; die einfachsten Werkzeuge genügen ihm. So ist es möglich, diesen Unterricht ohne bedeutende Kosten in jeder Schulklasse neben oder auch selbst während des theoretischen Unterrichts zu betreiben. Den fertigen Gegenstand läßt Kumpa mit Farben versehen, nicht nur um den Farbensinn der Schüler zu entwickeln, sondern auch um die Anschaulichkeit der dargestellten geometrischen Konstruktionen zu erhöhen. In einer Reihe hessischer Schulen wird der geometrische Unterricht nach Kumpas Methode erteilt, und zwar, wie berichtet wird, mit gutem Erfolge. Auch in Weimar hat man im Schuljahr 1893/94 einen Versuch in dieser Richtung, und zwar gleichfalls mit gutem Resultate, unternommen (vergl. Bl. f. Kn.-H., 1894, 6. 7). Ferner sind in den letzten Jahren auch in Zürich Lehrerkurse zur Einführung in

---

*) Mit diesen Ausführungen berühren sich die Bestrebungen Hertels in Zwickau, der den Arbeitsunterricht so zu gestalten sucht, daß die Schüler darin angeleitet werden, mit Bewußtsein die zu bildende Form als Anbequemung des Stoffes an Wesen und Zweck des betreffenden Gegenstandes aufzufassen (vergl. seine Ausführungen im Bericht der Lehrerbildungsanst. für 1889).

*) Vergl. die im Litteraturanhange aufgeführten Schriften von Barth u. Niederley, Bruhns, Magnus, Höhn, Götze (Schulhandfertigkeit), sowie die Aufsätze von Roeggerath (Üb. d. Unterrichtsstoff der Kn.-H.-A. in den ob. Klassen höh. Unterrichtsanstalten) im Berichte der Lehrerbildungsanstalt für 1889 und Kunath (Der Einfluß der Handf. auf die Anschaulichkeit des Unt.) im Berichte für 1890.

Kumpas Methode abgehalten worden. Beurteiler derselben haben hervorgehoben, daß sie zwar die geometrische Anschauung in vorzüglicher Weise unterstütze, aber doch weder eine volle körperliche Bethätigung des Knaben zulasse, noch zur Erreichung der sozialpädagogischen Zwecke des Arbeitsunterrichts etwas beitrage.

Andere Methodiker bringen die Handarbeit mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung. So läßt Scherer, Stadt-Schulinspektor in Worms, in den drei ersten Jahren des Zeichenunterrichts die auf Pappe wiederholte (zum Teil etwas veränderte) Zeichnung mit dem Messer, anfänglich durch ein Winkeleisen unterstützt, ausschneiden, im letzten Jahre aus dem auf Pappe gezeichneten und dann ausgeschnittenen Körpernetz den Körper plastisch darstellen und hierauf von diesem Grundriß, Aufriß und perspektivisches Bild zeichnen (vergl. Scherer u. Eckert, Zeichnen und Handfertigkeit, 1895). Auch diese Methode bietet den Vorteil, daß die Handarbeit mit äußerst geringen Mitteln betrieben werden kann und völlig im Rahmen des bisherigen Schulunterrichts bleibt. Die Kritik hat gegen sie aber auch nicht nur die oben angeführten Gründe gegen Kumpa wiederholt, sondern noch hervorgehoben, daß das Ausschneiden, auf das sich der Wormser Handarbeitsunterricht zu drei Vierteln beschränkt, doch eine bloß einseitige Übung der Hand ermögliche, sowie andererseits zur Veranschaulichung unterrichtlicher Begriffe insofern gar nichts beitrage, als die Verbindung mit dem Zeichnen eine durchaus äußerliche bleibe. In den Pariser Volksschulen wird auf der Unterstufe Zeichnen und Ausschneiden in ganz ähnlicher Weise verbunden; doch ist hier die Handarbeit nicht auf diese Übung beschränkt (vergl. Jully u. Rocheron, Le travail manuel à l'école primaire, Paris, 1893).

Eine organische Verbindung zwischen Zeichnen und Handarbeit sucht Hertel, Zeichenlehrer in Zwickau, dadurch herzustellen, daß er das Formen in Thon (Plastilin) zur Grundlage des Zeichenunterrichts, und zwar schon auf der untersten Stufe des letzteren, macht. Ausgegangen wird von den mathematischen Grundformen: 1. Kugel, Walze, Kegel, 2. Würfel, Prisma, Pyramide, 3. Eiform, Ellipsoid. An jeden dieser mathematischen Körper schließen sich Gegenstände aus dem Erfahrungskreise der Schüler an, deren Grundform jene bilden. Der Körper wird zunächst eingehend betrachtet und besprochen. Es folgt dann das Formen des Körpers in Plastilin, und zwar in gleicher, zu- und abnehmender Größe. Hierauf wird der Riß des Gegenstandes in feuchtem Sande gebildet und derselbe endlich in verschiedenen Ansichten und Durchschnitten auf Schiefertafel und Papier gezeichnet. Dem Formen und Zeichnen des Grundkörpers folgen, die Phantasie der Schüler anregend, Kombinationen desselben, die zu neuen Gestaltungen führen, und endlich, wie schon oben angeführt, Gegenstände aus dem wirklichen Leben, deren Grundform er bildet (vergl. Herbe u. Petzel, Der Hf.-Unt. im Norden, S. 29, sowie Hertels Bericht in den Blättern zur Förderung der Knabenhandarb. in Österreich, 1894, Nr. 4).*)

Dr. Springer, Kreisschulinspektor zu Neurode (Schlesien), geht einen andern Weg. Auch er läßt, wie Scherer, die körperliche Darstellung dem Zeichnen nachfolgen; aber er begnügt sich nicht mit der bloßen Wiederholung der Form, sondern er behandelt die körperliche Darstellung derselben als praktische Anwendung. Erst dadurch werden die ornamentalen Stoffe des Zeichenunterrichts für den Schüler etwas Konkretes. Derselbe sieht einen Zweck seiner zeichnerischen Thätigkeit ein. Die Verbindung von Zeichnen und Handarbeit führt Springer in der Weise durch, daß er aus den Zeichnungen die Muster für einen dem Zeichenunterrichte parallel gehenden Kursus im Kerbschnitzen entnimmt. Laubsägen, Metall- und späterhin auch Hobelbankarbeit gehen zur Seite, um eine praktische Verwertung der Schnitzarbeiten zu ermöglichen (vergl. Springer, Der Knabenhandarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehreunterricht der Schule. Breslau 1892—1894). Auch Springer hat, ebenso wie die vorher genannten Methodiker, seinen Lehrgang praktisch erprobt. Gegen denselben ist als prinzipieller Einwand bisher nur das Bedenken erhoben worden, ob es überhaupt möglich sein werde, die Rücksichtnahme auf den methodischen Fortschritt des betreffenden Schulfaches und diejenige auf den technischen Fortschritt in der Anordnung der Arbeiten zu vereinigen. Doch wäre es offenbar vorschnell geurteilt, die Möglichkeit einer solchen Einigung von vornherein in Abrede zu stellen.

Ein interessanter Versuch, den Arbeitsunterricht dem Organismus des Lehrplans der

*) Für stark besetzte Schulklassen empfiehlt Hertel an Stelle des dort schwer durchführbaren Thonformens das Papierfalten und Ausschneiden als Grundlage des Zeichenunterrichts (vergl. Hertel, Der Zeichenunterricht i. d. Volksch., Gera 1895, S. 36).

Schule einzufügen, wurde sodann 1889—90 in der Übungsschule des von Prof. Rein geleiteten pädagogischen Universitätsseminars in Jena veranstaltet. In einer Gymnasialklasse wurde Thonformen eingeführt und zwar, entsprechend den dort maßgebenden Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik, in engster Beziehung zum Geschichtsunterricht. Geformt wurden hauptsächlich Erzeugnisse der Baukunst und deren einfachere Ornamente, welche ganzen Perioden der Kulturgeschichte ihren charakteristischen Stempel aufdrücken, so z. B. im Anschluß an die Betrachtung der ägyptischen Kultur: die Cheopspyramide, ägyptische Tempelsäule ohne Verzierungen, Lotosblume (stilisiert), Knospe vom Papyrus, Gruppe: Lotosblüte mit 2 Knospen, Gruppe: Lotos- und Papyrusblüten, Pylonen (Motive vom Tempel zu Edfu) ohne Verzierungen, sog. fliegende Sonnenscheibe ꝛc. (vergl. Rein, Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena, 3. Heft. Langensalza 1891, S. 7 ff.).

9. Der Arbeitsunterricht im Auslande. Schließlich ist noch auf die Verbreitung des Knaben-Handarbeitsunterrichts im Auslande ein Blick zu werfen.

Der erste Staat Europas, der die Handarbeit als vollberechtigtes Lehrfach der Volksschule anerkannt hat, ist Finnland. Es ist dies dem Schöpfer seines Volksschulwesens Uno Cygnäus († 1888) zu danken, der aber selbst die Anregung dazu dem Studium der Schriften Pestalozzis und Fröbels zuschrieb (vergl. Rhein. Bl. 1882, S. 198). Seit 1866 ist in Finnland der Arbeitsunterricht für Seminare und Landschulen obligatorisch, soll aber auch in den meisten Stadtschulen betrieben werden. Er gilt lediglich als formales Bildungsmittel und wird von den Lehrern selbst erteilt.

In Schweden beschränkte sich der Arbeitsunterricht anfänglich auf Bemühungen zur Wiederbelebung des altnationalen Hausfleißes. Die ersten Slöjdschulen für die Jugend entstanden seit 1870. In der Folge machte sich aber, möglicherweise unter dem Einflusse des Beispiels, das im benachbarten Finnland gegeben wurde, das Bestreben geltend, den Slöjdunterricht pädagogisch zu gestalten und mit der Volksschule zu verbinden. Ihren Ausdruck fand diese Richtung in dem Staatsgesetze vom 11. September 1877, in dem es heißt, daß es bei diesem Unterrichte nicht auf die Beibringung einer Fertigkeit in einem bestimmten Handwerke, sondern auf die Erzielung einer allgemeinen Handfertigkeit und der Fähigkeit, die bekanntesten Werkzeuge zu gebrauchen, ankomme. Die Hauptpflegstätte der erziehlichen Handarbeit in Schweden wurde das von dem Gutsbesitzer Abrahamson 1875 begründete und seitdem von Otto Salomon geleitete Slöjdlehrer-Seminar zu Nääs (s. o.), in dem bis 1896 über 2400 Arbeitsschullehrer, darunter über 600 Ausländer (14 Deutsche und 22 Österreicher), ausgebildet wurden. In etwa 2000 schwedischen Schulen wird gegenwärtig Handarbeitsunterricht betrieben, ebenso in sämtlichen (7) Lehrerbildungsanstalten des Landes. Die Staatsunterstützung betrug 1894: 141656 Kronen.

In Norwegen war schon durch das für die Landdistrikte geltende Schulgesetz von 1860 die Einrichtung von Slöjdschulen gestattet worden. Dennoch machte sich eine lebhaftere Bewegung zur Ausführung dieser Bestimmung erst in den Siebzigerjahren geltend. Die damals entstandenen Slöjdschulen, die von der Regierung unterstützt wurden, dienten dem Hausfleiße. Neuerdings scheint sich jedoch auch hier die pädagogische Richtung Bahn zu brechen. Seit 1891 ist der Slöjd als obligates Fach in allen Lehrerseminaren und Stadtschulen, als wahlfreies Fach in den ländlichen Schulen eingeführt. Auch wird er in zahlreichen höheren Schulen betrieben.

Der Arbeitsunterricht in Dänemark beschränkte sich bis 1883 auf Bestrebungen zur Förderung des Hausfleißes. Träger derselben war die durch v. Clauson-Kaas und Rom 1873 begründete Dänische Hausfleißgesellschaft. Es ist vorwiegend das Verdienst A. Mikkelsens in Kopenhagen, der auch als Begründer eines eigenartigen Slöjdsystems genannt werden muß (vergl. Bericht über den Kongreß für erziehl. Kn.-H. in München 1889, S. 69 ff., sowie Herbe und Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht im Norden, 1891), in Dänemark die erziehliche Handarbeit eingeführt zu haben. Seine Slöjdschule besteht seit 1883. In Kopenhagen leitet er ein Handfertigkeitsseminar, das vom Staate unterstützt wird. 1886 wurde durch ihn der Dänische Slöjdverein begründet. Die Staatsunterstützung in Dänemark beträgt seit 1889 jährlich 16000 Kronen.

In Österreich wurden die Bestrebungen zur Einführung des Arbeitsunterrichts seit 1879 wieder aufgenommen. 1882 bildete sich in Wien der „Verein zur Gründung und Erhaltung unentgeltlicher Knabenbeschäftigungsanstalten" (seit 1893: Verein für Knabenhand-

arbeit in Österreich) unter dem Vorsitze des damaligen Gemeinderates Alexander Riß. Schon 1884 wurde durch diesen ein Ausbildungskursus für Lehrer ins Leben gerufen. 1896 leitete der Verein in Wien 6 Arbeitsschulen. Begründer des in diesen Anstalten befolgten Systems, das auf die Verbindung der Arbeit mit dem Schulunterrichte besondern Nachdruck legt, ist Alois Bruhns, der auch die seit 1887 zur Zeit der Schulferien in Wien stattfindenden Ausbildungskurse für österreichische Lehrer leitet. Neben jenen Schulen bestehen in Wien zur Zeit noch 3 Jugendwerkstätten, in denen mit gewissen Modifikationen das Nääser System befolgt wird. Eine Ministerialverordnung vom 8. Juni 1883 gestattet, an Bürgerschulen für Knaben „einen Unterricht zur Erzielung einer gewissen Handfertigkeit“ als nichtobligates Fach einzuführen. Dasselbe wird im § 54 des Organisationsstatuts der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten vom 31. Juli 1886 auch betreffs dieser Anstalten verordnet. Nach einer vom Wiener Verein 1893 aufgenommenen Statistik bestanden damals in Österreich 267 Jugendwerkstätten. Diese Zahl hat sich seitdem erhöht. Gegenwärtig (1896) wird Arbeitsunterricht auch in den Lehrerbildungsanstalten zu Wiener Neustadt, Bielitz, Troppau, Trautenau, Freiberg (Mähren), Czernowitz und Tisis (Vorarlberg) erteilt. (Vergl. Festschrift des Vereins für Knabenbeschäftigungsanstalten in Wien, 1893.)

In Ungarn entwickelte sich in den Siebzigerjahren, unterstützt durch die Regierung, eine lebhafte Bewegung zu gunsten des Arbeitsunterrichts. Binnen kurzem fand derselbe Eingang nicht allein in den meisten Lehrerseminaren, sondern auch in vielen Volksschulen. Das Hauptgewicht legte man auf Anregung und Förderung der Hausindustrie. Diese Bestrebungen hatten aber nicht den gewünschten Erfolg und können gegenwärtig, trotzdem noch zahlreiche Arbeitskurse an Seminaren und Volksschulen bestehen, im allgemeinen als aufgegeben gelten. Doch sind dieselben neuerdings in den rumänischen Bezirken Siebenbürgens wieder aufgenommen worden, wo gegenwärtig an zahlreichen Schulen, sowie an den Lehrerseminaren Arbeitskurse abgehalten werden. Jugendwerkstätten, in denen erziehlicher Knabenhandarbeitsunterricht erteilt wird, finden sich in Hermannstadt und Kronstadt, sowie in Ödenburg und Budapest. In Kroatien wird an den Lehrerseminaren zu Agram und Petrinje nach dem Nääser Systeme unterrichtet (Schranz und Bünker, Die erziehl. Kn.-H.-A., S. 49 ff. Petzel, der Hf.-U. in Ungarn).

In der Schweiz begann die Bewegung 1882 mit Errichtung einer Jugendwerkstätte in Basel. Begründer derselben war Lehrer Rudin. 1884 wurde dort der erste schweizerische Lehrerkursus abgehalten. 1893 zählte man in der Schweiz 76 Handarbeitsschulen (bei welcher Zählung aber die an größeren Orten unter derselben Leitung stehenden Kurse, in Zürich beispielsweise 47, in Basel 43, in Bern 32 ꝛc., nur als eine Schule gerechnet wurden). Davon standen 6 in Verbindung mit Lehrerseminaren, 3 mit Sekundar- und Realschulen, 26 mit Primarschulen (im Kanton Genf); 41 waren selbständige Anstalten. Die mit Kinderhorten und geschlossenen Erziehungsanstalten verbundenen Kurse wurden in diese Statistik nicht mit aufgenommen. Besucht wurden die Werkstätten von rund 7000 Schülern. Im Kanton Genf unterrichteten ausschließlich, in den übrigen Kantonen vorwiegend pädagogisch gebildete Lehrer. Getrieben wurde Papier- und Papparbeit, Schreinerei, Schnitzerei, vereinzelt auch Modellieren in Thon, Drechseln und Metallarbeit. Etwa $^2/_3$ der Kosten wurden durch die Gemeinden und Kantone aufgebracht; der Bund unterstützte die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren. Nach dem Unterrichtsgesetze des Kantons Genf von 1886 umfaßt der Lehrplan der öffentlichen Schulen auch die „travaux manuels“, die jedoch nur aufgenommen werden, „soweit es nach dem Urteil des Staatsrates möglich ist.“ Doch hat die Einführung bis jetzt gute Fortschritte gemacht. Auch ist vom Staate ein besonderer Inspektor für dieses Fach angestellt worden. Als obligatorisches Fach der Primarschule führt das Unterrichtsgesetz des Kantons Waadt (1889) die Handarbeit auf. Im Kanton Neuenburg (Ges. von 1889) wird unter Zusicherung einer staatlichen Unterstützung die Einführung den Schulkommissionen freigestellt. Das Gesetz über den Primarunterricht im Kanton Bern (1894) endlich weist den Schulen, in denen Handarbeit obligatorisch eingeführt wird, einen Staatsbeitrag von 60—100 Franken zu. (Vergl. Der Handarbeitsunterricht f. Knaben in der Schweiz. Bern 1894).

In Frankreich ist der Knaben-Handarbeitsunterricht obligatorisch. Nach dem Schulgesetze vom 28. Mai 1882 gehört er zu den notwendigen Lehrfächern der Volksschule. Die

Aufnahme dieser Bestimmung war wohl vorzugsweise der Agitation des späteren Generalinspektors des öffentlichen Unterrichts M. Salicis (vor einigen Jahren gestorben) zuzuschreiben, der schon in den Siebzigerjahren gemeinschaftlich mit dem Schuldirektor Laubier eine Jugendwerkstätte in der Gemeindeschule der Rue Tournefort zu Paris begründet hatte. Salicis ist auch der Schöpfer der in den Arbeitsschulen Frankreichs befolgten eigenartigen Methode. Das angegebene Gesetz führt unter den notwendigen Lehrgegenständen der Volksschule „Handfertigkeitsunterricht und Gebrauch der wichtigsten Werkzeuge" sowie „die Elemente des Zeichnens und Modellierens" auf. „Die Übungen der Knabenhandarbeit", heißt es in den dazu gehörigen Bestimmungen, „verteilen sich auf zwei Gruppen: die eine umfaßt die verschiedenen Übungen, die dazu bestimmt sind, ganz allgemein Fingerfertigkeit, Handgeschicklichkeit, Gelenkigkeit, Schnelligkeit und Richtigkeit der Bewegungen zu vermitteln. Die andere Gruppe umfaßt die stufenweisen Übungen des Modellierens, die zur Ergänzung des Zeichenunterrichts, namentlich des gewerblichen Zeichnens, dienen." Auf allen Stufen des Volksschulunterrichts soll Handarbeit getrieben werden. Die Arbeiten des (in Frankreich mit der öffentlichen Schule verbundenen) Kindergartens („Ecole maternelle", für Kinder von 2 bis 5 oder 6 Jahren) und der Vermittelungsklassen („Classes enfantines", 5. bis 7. Jahr) gleichen im großen und ganzen den Fröbelschen Beschäftigungen und umfassen Legeübungen, Aufkleben von Papierstreifen zu verschiedenartigen Figuren, Papierfalten, Ausschneiden, Flechten farbiger Papierstreifen ꝛc. Der Unterricht wird hierin, wie in diesen Anstalten überhaupt, von Lehrerinnen erteilt. Im Unterkursus der eigentlichen Volksschule (7.—9. Jahr) werden diese Übungen teilweise weitergeführt und durch Strohflechten, Ausschneiden von Figuren aus Pappe und (zum Teil wenigstens) Modellieren in Thon ergänzt. Der Mittelkursus (9.—11. Jahr) bringt die Papparbeit, leichte Holz- und Drahtarbeit und führt das Modellieren weiter. Dem Oberkursus (11.—13. Jahr) sind sodann der verbundene Zeichen- und Modellier-Unterricht, sowie der Gebrauch der für Holz- und Eisenarbeit, mit Einschluß des Drechselns und Schmiedens, nötigen Werkzeuge vorgeschrieben. Diese letzteren Arbeiten werden in den „Ergänzungskursen" der Primärschulen (13.—14. oder 15. Jahr), wo dieselben bestehen, sowie in den höheren Volksschulen („Écoles primaires supérieures", 13.—15. Jahr) fortgesetzt und erweitert. Die Ausbildung von Lehrern erfolgte in den Jahren 1882—1884 in einem besonders dazu errichteten Handarbeitsseminar. Jetzt bildet sie einen obligaten Bestandteil der Lehrerausbildung. Auch die Aufnahme in die für Ausbildung von Seminarlehrern bestimmte höhere Normalschule in St. Cloud setzt das Bestehen einer Prüfung in Handarbeit voraus. Wenn hier und da noch durch Handwerker unterrichtet wird, so ist darin lediglich ein durch die Verhältnisse gebotener Übergangszustand zu erblicken. Der französische Handarbeitsunterricht hat von Anfang an den allgemein erziehlichen Charakter gewahrt. „Er bleibt", schrieb Salicis in einem Berichte an den deutschen Handarbeits-Kongreß in München, „durchaus und ausschließlich elementar-pädagogisch und zielt keineswegs auf einen unmittelbaren Nutzen hin." Hieraus ergeben sich die charakteristischen Seiten seines Betriebes. Als solche sind folgende anzuführen: 1. Er führt die Schüler in die Bearbeitung einer ganzen Reihe verschiedenartiger Stoffe ein und lehrt sie dabei gleichzeitig den Gebrauch einer größeren Anzahl von Werkzeugen kennen. 2. Bei Auswahl der Arbeitsgegenstände steht das formalbildende Moment im Vordergrunde; es werden vorwiegend bloße Übungsarbeiten, seltener Gebrauchsgegenstände hergestellt.*) 3. Ein Hauptgewicht legt man darauf, daß die praktische Arbeit in organischen Zusammenhang mit dem Schulunterrichte in der Weise gebracht wird, daß sie in steter Verbindung mit Rechnen, Geometrie und Zeichnen bleibt (vergl. Bl. f. Kn.-Handarb. 1896, Nr. 2). 4. Der Unterricht ist, auf der Unter- und Mittelstufe wenigstens, so geartet, daß er im Schulzimmer selbst und zwar mit den geringsten Hilfsmitteln betrieben werden kann. 5. Er ist Klassenunterricht; erst neuerdings fängt man an, das Arbeiten nach Kommando auf die ersten Übungsarbeiten zu beschränken und im übrigen nur den Beginn jeder Einzelhantierung zu markieren (vergl. Bl. ꝛc. 1895, Nr. 8 und 9). 6. Der Arbeit geht eine Besprechung des zu fertigenden Gegenstandes, sowie die Entwickelung der Konstruktion an der Wandtafel voraus. 7. Die Schüler werden angehalten, durch Zeichnung und schriftliche

---

*) Nach Gärtig (Bl. ꝛc. 1895, 9) fängt man neuerdings in Paris an, die Übungsarbeiten zum Teil durch brauchbare Gegenstände zu ersetzen.

Beschreibung Rechenschaft über ihre Arbeiten zu geben. — Selbstverständlich ist, daß im thatsächlichen Unterrichtsbetriebe diese Grundsätze vollständig nur da zur Durchführung gelangt sind, wo die günstigsten Bedingungen vorliegen, also beispielsweise in Paris. Überhaupt ist trotz aller Bemühungen der Regierung nicht anzunehmen, daß schon jetzt an allen französischen Schulen Knaben-Handarbeit betrieben wird. Doch soll dies bereits 1890 an etwa 20000 Schulen der Fall gewesen sein. Nach Weigert (Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich, 1890) nahmen 1890 in Paris 40000 Volksschüler ohne die 23000 Kinder der Kindergärten an diesem Unterrichte teil. Die Ausgaben der Stadt Paris für denselben betrugen 486000 Francs. Nach Mey (Die Schulen und der org. Bau der Volkssch. in Frankr., 1893) wird der Handarbeitsunterricht in 110 Pariser Schulen, d. h. in fast $^2/_3$ der sämtlichen Knabenschulen, betrieben. Jede dieser Schulen besitzt eine Werkstatt für die Holzarbeit, 15 besitzen auch eine solche für Metallarbeit. Dem Unterrichte stehen zwei Inspektoren vor.*)

In Belgien ist durch das Schulgesetz von 1884 den Gemeinden gestattet, den Arbeitsunterricht einzuführen. Zur Zeit wird er in den Lehrerbildungsanstalten, sowie in zahlreichen Volksschulen betrieben. Einen Teil der Kosten trägt der Staat.

In Holland finden Kurse zur Ausbildung von Lehrern statt. Außerdem ist der Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten zu Amsterdam und Haarlem, hier mit Staatsunterstützung, eingeführt.

In England ist die Einführung des Arbeitsunterrichts durch das Gesetz vom 5. Juni 1890 gestattet worden. Der Unterricht muß erteilt werden, heißt es darin, a) im Gebrauche der gewöhnlichen Werkzeuge, die bei den Arbeiten in Holz und Eisen erforderlich sind, b) außerhalb der Schulstunden in einer eigens dazu hergerichteten Werkstatt und c) in Verbindung mit dem Zeichenunterricht; d. h. die Arbeit muß nach Zeichnungen in kleinerem Maßstabe, die der Schüler vorher gemacht hat, ausgeführt werden. Den Unterricht kann der Lehrer erteilen; ist er nicht genügend vorgebildet, so muß ihm ein geschickter Handwerker zur Seite stehen. Bei zweckmäßiger Organisation des Unterrichts wird eine Prämie von 6—7 Schilling für jeden Schüler bewilligt. Nach neueren Bestimmungen beträgt die staatliche Unterstützung, die bei vorzüglichen Leistungen noch um 20 % steigen kann, für jede 2 Stunden umfassende Lektion und jeden Schüler 2 Pence. Infolge dieser Verordnungen hat der Arbeitsunterricht in England einen mächtigen Aufschwung genommen. 1893 wurde er in 353 Schulen an 17875 Schüler erteilt. Getrieben wird vorwiegend Holzarbeit; doch giebt es auch Kurse in Metall- und Papparbeit. Die Ausbildung der Lehrer geschieht außer in besonderen Kursen auch in einigen Lehrerseminaren.

Auch in Rußland macht der Knaben-Handarbeitsunterricht Fortschritte. 1884 wurde er im Lehrerinstitut zu St. Petersburg eingeführt, seitdem hat er im Reiche große Verbreitung gefunden. 1894 wurde er in 51 von den 75 Lehrerbildungsanstalten betrieben. Neuerdings hat das Kriegsministerium beschlossen, ihn auch an sämtlichen Kadettenanstalten einzuführen. Geschehen ist dies gegenwärtig (1896) an 23 Schulen dieser Art. Alljährlich werden in St. Petersburg Ausbildungskurse für Offiziere abgehalten.

Gleiches läßt sich von den Donaustaaten berichten. In Rumänien und Bulgarien ist seit 1893 die obligatorische Einführung des Handarbeitsunterrichts vorgesehen. Auch in Serbien soll er betrieben werden.

Ebenso hat sich in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas das Arbeitsschulwesen in den letzten Jahren außerordentlich rasch entwickelt. Namentlich in den nordöstlichen Staaten findet sich der Handarbeitsunterricht vielfach an öffentlichen und privaten Grammar- und High-Schools eingeführt, teils als besonderer, neben der Schule bestehender Kursus, teils als fakultatives Fach, das durch alle Klassen vom Kindergarten bis zu den High-School-Klassen (in einer Schule zu Washington sogar diese mit umfassend) durchgeführt ist. Die Unterhaltungskosten werden teils durch Vereine, teils durch Subskription, teils durch die Stadtgemeinden aufgebracht. Mehrfach kommen staatliche Unterstützungen dazu. Getrieben werden in den unteren Klassen der Manual-Training-Schools die in Frankreich und Deutschland üblichen Arbeitsgattungen, in den mit High-Schools verbundenen Kursen aber neben Modellieren, Holzschnitzen, Hobelbank- und Metallarbeit auch Modelltischlerei, Holzdrechslerei, Konstruktion von Maschinen und

*) Der offizielle Unterrichtsplan ist in dem von den Inspektoren Prof. Jully und Subdirektor Rocheron bearbeiteten Buche „Le travail manuel à l'école primaire (Paris 1893)“ enthalten.

Fertigung von Maschinenteilen ꝛc. Ferner findet sich Handarbeitsunterricht auch in Lehrerbildungsanstalten und höheren Schulen. Harris, der Kommissar für das Erziehungswesen der Vereinigten Staaten urteilte in seinem Jahresberichte für 1893: Handarbeit sei gerade so wichtig für die Bildung des Geistes wie das Studium von Sprachen, Mathematik oder sonstigen Wissenschaften.

Aus vereinzelten Nachrichten ist das Vorhandensein von Knaben-Handarbeitsschulen auch in noch anderen europäischen und nichteuropäischen Ländern zu entnehmen. So scheinen dieselben vereinzelt auch in Spanien, Italien, Luxemburg, Chile, Argentinien, Brasilien, Uruguay, Japan, den Oranje-Freistaaten und anderen Ländern Eingang gefunden zu haben.

Ausführlichere Mitteilungen über das Arbeitsschulwesen im Auslande finden sich außer in den angeführten Quellen noch in folgenden deutschen Schriften: Salomon und Gärtig, Arbeitsschule und Volksschule, 1883; Rauscher, der Handfertigkeitsunterricht, I 1885, II 1887; Berichte über die Kongresse in München (1889), Frankfurt (1892) und Danzig (1894); Götze, Der Arbeits-Unterricht im Auslande und in Deutschland, 1892; Schranz und Bünker, Die erz. Kn.-H.-A., 1894; verschiedene im Litteraturverzeichnis angegebene Schriften von Herbe und Petzel; Götze, Der Hf.-Unterricht außerhalb Deutschlands, 1896; Berichte in den Blättern für Knaben-Handarbeit.

Litteratur:*) Sextro, Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785. — A. Wagemann, Über die Bildung des Volks zur Industrie. Göttingen 1792. — Krünitz, Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen betrachtet (Abdr. a. d. 61. und 62. Teile der Encyklopädie). Berlin 1794. — Blasche, Der Papparbeiter. Schnepfenthal 1795. (5. Ausg. bearb. v. Schnerr. Stuttgart 1847). — Heusinger, Über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes beschäftigt zu sein. Gotha 1797. (3. Aufl. Reutlingen 1802). — Heusinger, Die Familie Werthheim. 1.—4. Teil. Erfurt und Gotha 1801. Vorwort des 1. Teils: Ostermesse 1798. (2. Ausg. I u. II 1800, III u. IV 1801, V [1. Aufl.] 1809). — Blasche, Werkstätte der Kinder. 1. bis 4. Teil. Gotha 1800—1802. — Köhler, Gedanken über Einführung der Industrieschulen. Leipzig 1801. — Guts Muths, Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer, enthaltend eine auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und des Schleifens optischer Gläser. Schnepfenthal 1801. (2. Aufl. Leipzig 1817.) — Lachmann, Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürgerschulen. Braunschweig 1802. — Rockstroh, Anweisung zum Modellieren aus Papier. Weimar 1802. — Blasche, Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung. Schnepfenthal 1804. — Wangerow, Über die Bildung der Jugend für Industrie und das bürgerliche und häusliche Leben überhaupt. Hirschberg 1809. — Blasche, Sammlung neuer Muster von Papparbeiten. Schnepfenthal 1809. — Blasche, Ein paar Worte an Eltern über die Frage: Wie können Handarbeiten bildend für die Jugend sein? Schnepfenthal 1811. — Blasche, Der Papierformer. Schnepfenthal 1819. — H. Bender, Über das Arbeiten der Knaben in der Werkstätte. Progr. der Schule der Benderschen Anstalt in Weinheim. 1846. (Abgedr. i. d. Bl. f. Kn.-Handarb. 1895, 4, 5). — Michelsen, Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Volksschulen. Eutin 1851. — Karl Friedrich (K. Biedermann), Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852 (2. Aufl. 1883). — Michelsen, Wie nimmt die Schule teil am Kampfe gegen den Pauperismus? Beantwortet durch ein Referat über die Lehr- und Arbeitsschule zu Alfeld. Hildesheim 1854 (2. Aufl. unter dem Titel: Die Lehr- und Arbeitsschule zu Alfeld. 1881). — Eisenlohr, Die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. — J. D. Georgens und Jeanne Marie v. Gayette, Der Arbeiter auf dem praktischen Erziehfelde der Gegenwart. Zeitschrift. Bd. 1—3, Glogau 1856—1858 (Herausgeber des 3.—5. Bds. neben den Genannten noch H. Deinhardt). Bd. 4 u. f. unt. d. Titel: Der sozial-pädagogische Arbeiter, Monatsschrift für die Volksbildung. Bd. 4, Selbstverlag 1859. Bd. 5, Wien 1862. Bd. 6, Selbstverlag 1863. — Georgens, Aus- und Zuschneideschule. Glogau 1856. — Georgens, Bildewerkstatt. Glogau 1857. — Georgens, Die Gegenwart der Volksschule. 1. Heft: Für die Verhandl. des Themas „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit“ auf der 9. Allg. deutsch. Lehrerversammlung. Wien 1857. — Köhler, Das Fröbelsche Faltblatt als Anschauungs- u. Darstellungsmittel f. d. Schüler der beiden ersten Schuljahre. Weimar 1861 (2. Aufl. 1872). — Köhler, Das Fröbelsche Flechtblatt. Eine Flechtlehre f. Eltern, Lehrer u. Kindergärtnerinnen, welche ihre 3—10jähr. Zöglinge u. Schüler nützlich beschäftigen wollen. Weimar 1863. — Beust, Der wirkliche Anschauungsunterricht auf d. untersten Stufe d. Größenlehre. Zürich 1865. — B. v. Marenholtz-Bülow, Die Arbeit u. d. neue Erziehung nach Fröbels Methode. Cassel 1866 (2. Aufl. 1875). — Deinhardt u. Gläsel, Das Stäbchenlegen u. d. Erbsenarbeiten im Volksschulunterricht. Als eine Grundlage des Zeichnens, des Rechnens u. d. geometr. Formenlehre. Wien 1866. — Deinhardt u. Gläsel, Das geometr. Ausschneiden. Wien 1867. — Wichern, Über Erziehung zur Arbeit, insbes. in Anstalten. Hamburg 1867. — Schwab, Die Arbeitsschule als organ. Bestandteil d. Volksschule. Wien 1873. — Riedel, Zur Frage der Schulwerkstätte. Bericht üb. d. 100. Schuljahr d. kk. Lehrerbildungsanst. zu Troppau.

*) Dieses Verzeichnis, das auf Vollständigkeit weder Anspruch erheben kann, noch will, enthält nur Werke in deutscher Sprache, sowie mit wenig Ausnahmen nur Schriften, die dem Handarbeitsunterrichte ausschließlich gewidmet sind. In Zeitschriften enthaltene Aufsätze blieben ausgeschlossen.

1874. — Eckardt, Die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien 1875. — v. Clauson-Kaas, Über die Verbindung der prakt. Arbeit mit der Lernschule. Vortrag. Dresden 1875. — Hanschmann, Der Handarbeitsunterricht in der Knabenschule. Cassel 1876. — v. Clauson-Kaas, Die Arbeitsschule neben der Lernschule u. d. häusl. Gewerbefleiß. Vortrag. (Aus dem „Arbeiterfreund"). Berlin 1876. — Georgens, Das geometr. Ausschneiden. 2. Aufl. Leipzig 1877. — Leinweber, Zur Frage der Schulwerkstätten und Schulsparkassen. Wien 1878. — Eitelberger von Edelberg, Zur Frage d. Verbindung einer gewerbl. Arbeitsschule mit der Volksschule u. mit der Fachschule. 1.—2. Teil. Wien 1878 und 79. — Naydt, Arbeitsschulen u. Hausfleißvereine. Lingen 1879. — Illing, Wesen u. Wert d. Schulwerkstätten. München 1880. — E. v. Schenckendorff, Der praktische Unterricht. Breslau 1880. — Götze, Die Ergänzung des Schulunterrichts durch prakt. Beschäftigung. Leipzig 1880. — Lammers, Handbildung und Hausfleiß. Hamburg 1881. — J. Meyer, Der Handfertigkeitsunterricht u. die Schule. Berlin 1881. — Hanschmann, Die Arbeit in der Volksschule. Kassel 1881. — v. Clauson-Kaas, Über Arbeitsschulen u. Förderung des Hausfleißes. 1. Heft. Bremen 1881. — Beust, Die Grundgedanken von Pestalozzi u. Fröbel in ihrer Anwendung auf Elementar- u. Sekundarschulstufe. Zürich 1881. — Beust, Das Relief in der Schule. Zürich 1881. — H. Wiget, Der kleine Relief-Arbeiter. Anleitung zum Erstellen verschied. Arten von Schul-Reliefs. Zürich 1881. — Wolf, Über Handfertigkeitsunterricht u. Hausfleiß. Würzburg 1881. — Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha 1882. — Urban, Der Hausfleiß in Dänemark u. seine Verpflanzung in die oberschlesischen Notstandsdistrikte. Oppeln 1883. — Barth u. Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld u. Leipzig 1882. — Berichte über die Kongresse f. erziehliche Knaben-Handarbeit. (1882 Leipzig, 1884 Osnabrück, 1885 Görlitz, 1886 Stuttgart, 1887 Magdeburg, 1888 München, 1889 Hamburg, 1890 Straßburg, 1892 Frankfurt a. M., 1894 Danzig, 1896 Kiel). — Birch-Hirschfeld, Die Bedeutung der Muskelübung für die Gesundheit. Leipzig 1883. — Eitelberger von Edelberg, Über Zeichenunterricht, kunstgewerbl. Fachschulen u. die Arbeitsschule an der Volksschule. Wien 1883. — v. Clauson-Kaas, Die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts an landwirtschaftl. Schulen. Dresden 1883. — Kreyenberg, Handfertigkeit u. Schule. Frankfurt 1883. — J. Meyer, Die geschichtl. Entwickelung des Handfertigkeitsunterrichts. Berlin 1883. — Salomon, Handfertigkeitsschule u. Volksschule. In Gemeinschaft m. d. Verf. übers. u. f. deutsche Leser bearb. v. Gärtig. Leipzig 1883. — Elm, Der deutsche Handfertigkeitsunterricht in Theorie u. Praxis. Weimar 1883. — Pionier, Organ der schweiz. permanenten Schulausstellung, von 1883—1896 gleichzeitig Organ des schweiz. Vereins f. Arbeitsunterricht (seit 1896 ersch. d. v. Verein selbst hrsg. „Schweiz. Blätter für Arbeitsunterricht"), Red. Lüthi-Bern u. Rudin-Basel. — Schäppi, Der Handfertigkeitsunterricht u. die Volksschule. Zürich 1884. — Pietsch, Seele u. Hand. Düsseldorf 1885. — Urban, May, Bauhofer u. Kreibich, Der Handarbeitsunterricht f. d. männl. Jugend u. der Slöjdunterricht in der Schule vom Standpunkte der Pädagogik. Wien 1885. — Gelbe, Der Handfertigkeitsunterricht. Dresden 1885. — Rauscher, Der Handfertigkeitsunterricht, seine Theorie u. Praxis. Teil 1—3. Wien 1885—88. — Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine päd. u. soz. Notwendigkeit. Tübingen 1884. — Handfertigkeitsvorlagen der Leipziger Schülerwerkstätte. 15 Hefte. Leipzig 1885 bis 94. — Bruhns, Die Schulwerkstätte in ihrer Verbindung mit dem theoretischen Unterricht. Wien 1886. (2. Aufl. 1895.) — Georgens, Der Arbeitsunterricht in der Volksschule. 1. Heft: Die sozialpädagogische u. politische Notwendigkeit der Arbeitsübung in organ. Verbindung mit dem Mitteilungsunterricht. Berlin 1886. — Magnus, Der praktische Lehrer. Übungen in der Handfertigkeit f. d. Unterricht in Physik, Raumlehre, Rechnen u. Zeichnen. Hildesheim 1886. — Höhn, Der Handfertigkeitsunterricht u. die höh. Schulen. Eisenach 1887. — Götze, Werkstücke zum Ausbau des Arbeitsunterrichts. Ges. Vorträge u. Aufsätze. Leipzig 1887. — Gelbe, Papp- u. feinere Holzarbeiten im Handfertigkeitsunterrichte. Wien 1887. — Petzel, Beiträge zur Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts in Österreich. Wien 1887. — Petzel, Die erste Wiener Schulwerkstätte. Wien 1887. — Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht. Seine gegenw. Ausbreitung u. Beziehung zur Schule. Wien 1887. — Kick, Studie über Handfertigkeits- und Werkstattunterricht. Prag 1887. — Manzer, Über d. Handfertigkeitsunterricht (15. Jahresbericht der Tetschener Schulanstalt). Tetschen 1887. — Neumann, Lehrgang f. d. Kerbschnitt. Leipzig 1887. (2. Aufl. 1890). — Herbe u. Petzel, Die Knaben-Handarbeit in Deutschland. Wien 1888. — Die Gründe für und gegen den Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Von einem Schulmanne. Wien 1888. — Backhaus, Stellung und Gestaltung des Handfertigkeits-Unterrichts. Gotha 1888. — Blätter für Knaben-Handarbeit. Organ des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. Seit 1888. Herausgeber bis Jahrgang 1890 Nr. 6 A. Lammers, seitdem Dr. Götze. — Aus der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins f. Knaben-Handarbeit. Bericht über ihre Thätigkeit, erstattet von ihrem Leiter Dr. W. Götze, nebst illustriert. Lehrgängen, praktischen Winken und Ratschlägen über Werkzeuge und Arbeitsmaterial, sowie Vorträgen über den Arbeitsunterricht. 1887 bis 1891. — Groppler, Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten? (Gegen Backhaus.) Bielefeld und Leipzig 1889. — Wießner, Geschichte des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben (Kehrs Geschichte der Methodik. 2. Ausg. IV). Gotha 1889. — Sonntag, Bericht über d. Stand u. die Ausbreitung des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Im Auftr. des deutschen Vereins für Kn.-H. bearbeitet. Leipzig 1889. — Hertel, Papparbeiten. 3 Hefte. Gera 1889. — Müller u. Füllgraf, Lehrgang f. d. Hobelbankarbeiten. Berlin 1889. — Urban, Die Knabenhandarbeit. Methodisch geordnete Sammlung zur Anfertigung einfacher Holzarbeiten. Wien 1889. — Vollers, Kerbschnittvorlagen. Hamburg 1889. Neue Folge 1891. — Füllgraf u. Waderow, Der Kerbschnitt. Berlin 1890. — Koch, Der Kerbschnitt. Karlsruhe 1890. — Rom, Praktische Einführung in die Knaben-Handarbeit. Leipzig 1890. — Kumpa, Anschauung und Darstellung. Darmstadt

1890. — Blätter zur Förderung der Knaben-Handarbeit in Österreich. Hg. v. d. Vereine zu Errichtung und Erhaltung unentgeltl. Knabenbeschäftigungs-Anstalten in Wien. Leiter: R. Petzel. Seit 1890. — Lampe, Kerbschnittvorlagen der Lübecker Schülerwerkstatt. Altona 1891. — v. Schenckendorff, Der Arbeitsunterricht auf dem Lande. Görlitz 1891. — Herbe u. Petzel, Der Handfertigkeitsunterricht im Norden. Wien 1891. — Götze, Katechismus des Knabenhandarbeits-Unterrichts. Leipzig 1892. — Götze, Der Ausbildungsgang f. Landlehrer im Arbeitsunterrichte in der Lehrerbildungsanstalt des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1892. — Götze, Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland. Leipzig 1892. — Denkschrift über den erziehenden Knabenhandarbeitsunterricht, den deutschen Landes-Unterrichtsverwaltungen überreicht vom Vorstande des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1892. — Götze, Die Erziehung der Knaben zur praktischen Arbeit. Leipzig 1892. — Urban, Richter u. Blachowsky, Erziehliche Knabenhandarbeit. Methodisch geordnete Vorlagensammlung. Graz 1892. — Devidé, Die Hand, das Werkzeug der Werkzeuge. Wien 1892. — Sturm, Leipziger Vorlegeblätter f. Thonfingerarbeit, Thonziehen, Thonschneiden u. Modellieren. I. Leipzig 1892. — Görner, Der Handfertigkeitsunterricht in der Blindenschule. Leipzig 1892. — Springer, Der Knaben-Handarbeitsunterricht im Anschlusse an den Zeichen- und Raumlehre-Unterricht der Schule. 1. bis 4. Heft. Breslau 1892 bis 1894. — Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. — Kalb, Der erste Unterricht in der Knabenhandarbeit. Gera 1893. 2. Aufl. 1895. — Janke, Die Hygiene der Knabenhandarbeit. Hamburg und Leipzig 1893. — Förster, Der gegenwärtige Stand des Arbeitsunterrichts im deutschen Reiche, im Auftrage des D. V. f. Kn.-H. statistisch dargestellt. Dresden 1893. — Festschrift zur Feier des 10jährigen Bestehens des Vereins zur Gründung und Erhaltung unentgeltl. Knabenbeschäftigungs-Anstalten in Wien. Wien 1893. — Gärtig, Zehn Jahre Handfertigkeitsunterricht. Posen 1893. — Nymann, Modellieren in Holzslöjd für Kinder von 5 bis 9 Jahren, benutzt in Eva Rohdes „Praktischer Arbeitsschule“ in Gothenburg. Gothenburg 1893. — v. Schenckendorff u. Götze, Allg. unterrichtende Mitteilungen des D. V. f. Kn.-H. Leipzig 1894. — Götze, Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handf.-Unt. mit der Schule in Verbindung zu setzen. Leipzig 1894. — Scherer, Der Handf.-Unt. in der Volks- und Fortbildungsschule. Gotha 1894. — Der Handarbeitsunterricht f. Kn. in der Schweiz im Frühjahr 1893. Im Auftrage der Bildungskommission der Schweizer Gemeinnützigen Gesellschaft bearbeitet. Bern 1894. — Götze, Der Handf.-U. an den Lehrerseminaren. Leipzig 1894. — Lehrgang der Hobelbank-Arbeit in der Lehrerbildungsanstalt. Leipzig 1894. — Berliner Lehrgang für leichte Holzarbeiten. Hg. von der Vereinigung f. Kn.-H. des Berliner Lehrervereins. Leipzig 1894. — Schranz u. Bünker, Die erziehl. Kn.-H. Geschichtl. Entw., Stand u. Ziele ders. Wien 1894. — Herbe u. Petzel, Der Handf.-Unt. in der Schweiz u. in Frankreich. Wien 1895. — Gottlöber, Der Handf.-U. an höh. Schulen, insbes. an sächsischen Realschulen. Progr. d. Realschule von Stollberg. 1895. — Schreyer, Über die Erziehung der bäuerlichen Jugend zur Arbeit. Wien 1895. — Scherer u. Eckert, Zeichnen u. Handfertigkeit. Eine Anleitung z. Erteilung dieses Unterrichts in der Volksschule. Gotha 1895. — Beringer, Handf.-U. u. Mittelschule. Mannheim 1896. — Götze, Die Lehrgänge der im deutschen Handfertigkeitsseminar zu Leipzig betriebenen Arbeitsfächer. Leipzig 1896. — Petzel, Der Handf.-U. in Ungarn, Rumänien, Bulgarien u. Serbien. Wien 1896. — Götze, Der Handf.-Unt. außerhalb Deutschlands. Leipzig 1896.

Berlin. A. Rißmann.

Handarbeit der Knaben

1. Einleitung. 2. Ziel der Erziehung, Ziel des Unterrichts und der Zucht innerhalb der Erziehung. 3. Unterricht und Zucht beschäftigen sich mit demselben Material. 4. Die Stoffe des naturwissenschaftlichen Unterrichts: die wirtschaftlichen Kulturstufen. 5. Aufeinanderfolge der wirtschaftlichen Kulturstufen. 6. Die wirtschaftlichen Kulturstufen — eine Reihe aufsteigender Entwickelung. 7. Hauptrichtungen der unterrichtlichen Betrachtung. 8. Immanente Ergänzung dieser Unterrichtsstufen durch Übungen der Zucht. 9. Reihenfolge dieser Ergänzungen. 10. Dieselben reichen sämtlich durch die ganze Schulzeit hindurch. 11. Ihre Ausgestaltung. 12. Verschiedene Richtungen, nach denen Handarbeitserzeugnisse für die Schule Bedeutung haben. 13. Handarbeit und Nebenklassen. 14. Handarbeit und die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen. 15. Handarbeit und Lehrlingsbildung.

1. Einleitung. In dem Artikel: „Erziehung zur Arbeit“ (s. d.) wurde nachzuweisen versucht, welche Wichtigkeit die Bildung der Hand durch Handarbeit für die drei großen Gebiete der Pädagogik: Regierung, Unterricht und Zucht habe und daß sie daher notwendig zu den Maßregeln der Erziehung mit hinzugehöre. Es wurde dort aber nicht näher weiter darauf eingegangen, welche Einrichtungen nun die Erziehung treffen müsse, um die Handarbeit im einzelnen zur Erziehungsaufgabe in Beziehung zu setzen. Da Erziehung jedoch nicht denkbar ist ohne einen Unterricht, den man mit Rücksicht auf die Erziehungsaufgabe durchdacht und planmäßig angeordnet hat, so kann weiter die Frage erhoben werden, welches denn nun diese planmäßige Anordnung der Lehrstoffe sei und wie im einzelnen die Handarbeit zu ihr in Beziehung zu treten habe. Diese Frage soll uns im folgenden beschäftigen, wobei es hier allerdings nur darauf ankommen kann, in großen Linien das ganze Gebiet zu umgrenzen.

2. Ziel der Erziehung, Ziel des Unterrichts und der Zucht innerhalb der Erziehung. Die Erziehung ist eine Bildung des Willens und zwar des sittlich-religiösen Willens,

wie er sich in der konkreten Persönlichkeit als Charakterstärke der Sittlichkeit, wie Herbart es nennt, äußern soll. Der Charakter aber offenbart sich im Handeln. „Handeln ist das Prinzip des Charakters" (Herbart). Nun ist das Handeln nach zwei Seiten beschränkt; beide Male freilich liegen neben den Beschränkungen zugleich eigentümliche Hilfen. Das Handeln ist nämlich gebunden einerseits an die sittlichen Musterbilder, andererseits an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Musterbilder beschränkt das Handeln in seinen Zwecken: man darf nicht alles thun, was man thun kann. Die Gebundenheit an die Natur der Dinge dagegen beschränkt es in seinen Mitteln: man kann nicht alles thun, was man vielleicht thun möchte. Soll also eine Bildung des Willens zu stande kommen, so muß demselben zweierlei zum Bewußtsein gebracht werden:

1. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Musterbildern liegen.

2. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen.

Das erstere soll der Gesinnungsunterricht, das letztere die Naturkunde besorgen. Von dem Gesinnungsunterrichte, der Naturkunde und den zu ihnen gehörenden Gedankenkreisen ist dann weiter der synthetische Inhalt der übrigen Lehrfächer abhängig, so daß hiermit das Gebiet des erziehende nUnterrichts umschrieben ist, soweit es für den vorliegenden Zweck in Betracht kommt.

Der Begriff der Erziehung fordert aber weiter, daß diese Schranken und Hilfen nicht bloß als solche mit dem Verstande erfaßt und eingesehen, sondern daß sie auch als solche durch den Willen empfunden werden. Das erstere besorgt, wie schon bemerkt wurde, der Unterricht, und zwar durch eine bis zur Erzeugung von Interesse fortschreitende Bearbeitung von Vorstellungen, das letztere besorgt die Zucht. Es ist nicht genug, daß der Zögling die ethischen Musterbilder klar erkennt, sondern er soll auch bereits in der Schule eine elementare Anleitung erhalten, sein Handeln nach ihnen einzurichten, damit er schon hier von der idealen Schönheit, mit der die Verwirklichung der sittlichen Ideen in ihrer Gesamtheit als beseelte Gesellschaft die Welt verklären würde, einen tiefen und bleibenden Eindruck empfange. Und es ist ebenso nicht genug, daß der Zögling die Naturgrundlagen des menschlichen Handelns verstehen lernt, sondern er muß auch handelnd empfinden lernen, wie „eng im Raume stoßen sich die Sachen"; wenigstens einen Anfang muß er darin machen, selbst zu erproben, wie weit sich die Dinge der Natur nach seinem Willen umgestalten lassen. Man kann das als propädeutisches Erleben bezeichnen.

3. Konzentration der Zucht. Aus dem Begriffe der Konzentration des Willens folgt aber, daß diese Veranstaltungen der Zucht, wie sie an das sittliche Gebiet und an das Naturgebiet des Handelns anzuschließen sind, in eine enge Verbindung zu treten haben zu den Vorstellungen der betreffenden Unterrichtsfächer, also einerseits zu denen des Gesinnungsunterrichts, andererseits zu denen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Gehen wir diesem Gedanken zunächst nur einmal in Bezug auf das Naturgebiet des menschlichen Handelns nach, als dasjenige Gebiet, mit dem es die Handarbeit eben zu thun hat. Welches sind also zunächst auf diesem Gebiete die Stoffe des erziehenden Unterrichts?

4. Die Stoffe des naturwissenschaftlichen Unterrichts: die wirtschaftlichen Kulturstufen. Der gewöhnlichen Auffassung nach sind es entweder solche, die am leichtesten und sichersten zu einer Orientierung über die Formen der Naturkörper und zu einer Einsicht in die Lebenserscheinungen der Organismen führen oder solche, die am geeignetsten sind, gewisse physikalische und chemische Gesetze zu erläutern. In beiden Fällen richtet sich die Auswahl nach Gesichtspunkten, die erst die Naturwissenschaft, ein verhältnismäßig modernes Erzeugnis des menschlichen Intellekts, in die Natur hineingetragen hat. Aber viel eher, als die Natur einen Tummelplatz für logische Begriffsbildung, also für eine Leistung des menschlichen Intellektes abgab, war sie ein Übungsfeld für den menschlichen Willen. Was die Menschheit zuerst in der Natur gefunden hat und seit unvordenklichen Zeiten noch tagtäglich in ihr findet, das sind nach den verschiedensten Seiten hin Antriebe zur Arbeit, nicht aber systematische Formen, die vielmehr erst als das Ergebnis einer spät eintretenden, durch viele Zwischenglieder vermittelten und bereits eine sehr geschulte geistige Auffassung voraussetzenden Abstraktion angesehen werden müssen. Und zwar ist diese Arbeit ausgegangen von der nackten Not des Lebens, dem unerbittlichen Kampfe um das Dasein. „Mensch sein, heißt Kämpfer sein", das gilt nicht bloß in dem höheren Sinne, in dem dieser Spruch jetzt gewöhnlich gebraucht wird, es galt einst, namentlich in den Anfangsstadien menschheitlicher Kultur, auch in

der allerverwegensten Bedeutung des Wortes von jenen gewaltigen Kämpfen, die der Mensch mit der gesamten Natur zu bestehen hatte, nicht etwa in erster Linie, weil es ihm Vergnügen gemacht hätte, sich mit den feindlichen Naturgewalten zu messen, sondern weil ihm gar nichts anderes übrig blieb, wenn er nicht selbst aus der Reihe der Lebendigen getilgt sein wollte. Die ersten Anstrengungen der Menschheit sind lediglich durch das Ringen um die Mittel der Selbsterhaltung, wenn man will, durch den baren Eigennutz, hervorgerufen. Aber aus dieser auf die Bewältigung der ganz gemeinen Materie gerichteten Arbeit ist alles höhere Leben der Menschheit hervorgegangen: die Sprache, die Religion, die Philosophie, die Kunst, der Staatsgedanke, das Recht, die Sitte und die Sittlichkeit. Es muß also der Mensch mit seinen materiellen Bedürfnissen, mit all den Veranlassungen zur Arbeit und Beschäftigung, die Natur und menschliche Gemeinschaft ihm darbieten, zum Ausgangspunkte der Betrachtung genommen werden, ihm gegenüber die Natur mit der ganzen Fülle ihrer Gaben, als eine unendliche Mannigfaltigkeit von Problemen, die seiner Intelligenz und seinem Willen gestellt sind. Die Natur als die große Lehrmeisterin des Menschen, der er für sein Schaffen die vielfältigste Anregung verdankt, das ist der Hauptgesichtspunkt für die Auswahl des Unterrichtsstoffes auf diesem Gebiete, weil eben hier kein anderer Begriff maßgebend sein kann, als derjenige, durch den überhaupt der menschliche Wille sich in Beziehung setzt zu den Naturdingen, nämlich der Begriff der menschlichen Arbeit. Das müßte schon dann gelten, wenn auch nur eine bloße Bildung des Willens, ganz ohne Rücksicht auf dessen sittliche Qualität, der Zweck der Erziehung wäre. Halten wir aber weiter fest, daß durch die Erziehung nicht bloß der Wille überhaupt, sondern lediglich der sittlich-religiöse Wille gebildet werden soll, so folgt daraus, daß die menschliche Arbeit hier in einer ganz besonderen Beleuchtung aufzutreten hat. Sie muß beim erziehenden Unterricht ins Licht der sittlichen Betrachtung gestellt und damit der Rücksicht auf Konzentration des Wollens genügt werde, auch in ihrer Bedeutung für die sittliche Entwickelung des Individuums begriffen werden. Es muß also durch den naturwissenschaftlichen Unterricht im werdenden Menschen das Bild des materiellen Fortschritts der Menschheit mit eben derselben Deutlichkeit entstehen, wie das Bild der sittlichen Entwickelung des Menschengeschlechts der Gesinnungsunterricht entstehen zu lassen sich zur Aufgabe machen soll. Dieses Bild aber würde nicht hinreichend deutlich vor das Bewußtsein treten, wenn es nicht durch die Kunst des Unterrichts in seine einzelnen Bestandteile zerlegt und durch die ganze geschichtliche Reihe der menschlichen Arbeit hindurch verfolgt würde. Dies darf aber nicht bloß gelegentlich oder am Ende größerer Perioden, sondern es muß durchgehend und fortwährend geschehen. Die menschliche Arbeit unter dem Begriffe der Entwickelung des Menschengeschlechts angesehen giebt aber den Begriff der menschlichen Kultur. Und wenn man diese Kultur im Lichte der Geschichte betrachtet, so gelangt man zum Begriffe der Kulturstufen; würdigt man aber diese Kulturstufen nach ihrer Bedeutung für den werdenden Menschen, so gelangt man zur kulturhistorischen Auffassung der Erziehung.

Welches sind nun aber die hauptsächlichen Entwickelungsstufen in der materiellen Kultur der Menschheit?

5. Aufeinanderfolge der wirtschaftlichen Kulturstufen. Beugen wir zunächst dem Irrtum vor, als müsse, wenn wir von materieller Kultur sprechen, dies so verstanden werden, als wenn dabei geistige Momente ganz ausgeschlossen wären. Im Gegenteil hat sich an den Fortschritten dieser materiellen Kultur nach und nach alles geistige Leben der Menschheit entzündet, anfangs nur schüchtern an weit von einander entlegenen Punkten aufflackernd, dann aber die einzelnen Flämmchen sich immer mehr zur lodernden Flamme vereinigend und sich dabei von ihrem Untergrunde immer mehr ablösend, so daß schließlich der Schein entstehen kann, als sei die geistige Kultur von der materiellen völlig unabhängig. Daß aber gerade die Sprache den inneren Zusammenhang beider Seiten noch fortwährend empfindet, zeigt sie durch den Gebrauch des Wortes „Kultur" selbst. Ursprünglich bedeutete dieses Wort ja nur Bebauung des Bodens und Veredelung seiner Erzeugnisse (des Weinstocks, der Bäume), jetzt aber wird es vorwiegend gebraucht, um die Veredelung des geistigen Lebens der Menschheit zu bezeichnen. In diesem Ausdrucke hält also die Sprache gewissermaßen den Erdgeruch aller Kultur fest, und die Sprache vertritt ja doch nur das Bewußtsein oder das Gefühl der Massen. Es gehört zu denjenigen Erscheinungen, die Hegel geistreich als „List der Idee" be-

zeichnet, wenn ein Ausdruck mit der Zeit geradezu ins Gegenteil seines ursprünglichen Sinnes umschlagen kann.

Innerhalb der Entwickelung der Menschheit bezeichnet nun zunächst einen gewaltigen Fortschritt der Übergang vom unseßhaften Leben zur Seßhaftigkeit. Der feste Beziehungspunkt, den das immobile Haus und das Wirtschaftsland schafft — sei das letztere nun zunächst im Allgemein- oder schon im Einzelbesitz — erweist sich als so einflußreich auf fast alle Seiten der Kultur, daß wir wohl berechtigt sind, mit der beginnenden Seßhaftigkeit einen Hauptabschnitt und -wendepunkt in der Entwickelung der Menschheit zu setzen. Was nun zunächst die Zeit der Unseßhaftigkeit betrifft, so macht es wieder einen Hauptunterschied, ob der Mensch seinen Lebensunterhalt auf die Jagd der Tiere gründet (Stufe der Jagd), oder auf deren Zähmung und Züchtung (Stufe der Herdenwirtschaft). Bevor der Mensch gelernt hat, Tiere zu zähmen und zu züchten — was immerhin schon eine nicht unbedeutende geistige Regsamkeit und eine durch längere Zeiträume angehäufte Erfahrung voraussetzt — bleibt ihm gar nichts anderes übrig, als „von der Hand in den Mund“ zu leben, oder, wie die Nationalökonomie es ausdrückt, von der bloßen Okkupation der Naturgüter. Was auf dieser Stufe der menschlichen Wirtschaft gefunden, gefangen, erbeutet und gesammelt wird, das wird ohne weiteres für die Zwecke des menschlichen Haushalts benutzt, entweder ganz ohne Zubereitung, oder doch mit möglichst wenig Kraft und Umbildung. Wenn man diese Stufe die der Jagd (und Fischerei) nennt, so ist das nur eine Benennung a potiori; richtiger sollte man sie die Stufe der bloßen Okkupation der Naturgüter nennen, denn dem Menschen dient auf dieser Stufe nicht bloß das, was er durch Jagd und Fischerei gewinnt, sondern auch das, was er auf irgend eine andere Weise erbeutet, „okkupiert“, und auch nicht bloß Beute aus dem Tierreich, sondern ebenso solche aus dem Pflanzenreich und Mineralreich (z. B. Salz, eßbare Erden); die Jagd ist hier bloß das Hauptgewerbe, und liefert auch als solches noch nicht alles, was der Mensch braucht. Innerhalb der Zeit des seßhaften Lebens aber scheiden sich zunächst sehr bestimmt von einander zwei Stufen: die Stufe des Ackerbaues — auf der aber der Mensch auch wirklich selbst seinen Acker baut und aus dieser Arbeit auch all den Segen zieht, der gerade an ihr haftet — und die Stufe des Gewerbslebens oder der bürgerlichen Arbeit. Vollzieht sich die Arbeit des Bürgers in den Formen der geschlossenen Zunft, wie es bei uns im ganzen Mittelalter und bis tief in die Neuzeit hinein der Fall war, so haben wir die Stufe des Zunfthandwerks, an die sich dann die Stufe der unzünftigen bürgerlichen Arbeit, die Stufe des modernen Bürgertums, anschließt. Dieses unzünftige Gewerbe nimmt nun auch die modernen Formen früherer Wirtschaftsstufen in sich auf: die moderne Form der Weidewirtschaft in der Viehzucht mit der Milch- und Käsereiwirtschaft und der Produktion von Nutz-, Zucht- und Fleischvieh, die moderne Form des Ackerbaues mit den landwirtschaftlichen Nebengewerben (Weinbereitung, Brauerei, Brennerei, Zuckerfabrikation, Ziegelfabrikation) und die Gärtnerei als die gewerbliche Fortentwickelung des intensiven Ackerbaues.

Nicht überall hat natürlich die wirtschaftliche Entwickelung der Menschheit diesen Verlauf genommen — es haben unter besonderen Umständen Verkümmerungen einzelner Perioden stattgefunden, in einzelnen Fällen ist wohl auch einmal eine ganze Stufe übersprungen worden; aber als den typischen und idealen Verlauf dürfen wir die eben angeführte Aufeinanderfolge immerhin ansehen, und gerade die wirtschaftliche Entwickelung unseres deutschen Volkes, an die wir bei Erwägung unserer Erziehungsmaßregeln doch immer zuerst denken werden, deckt sich mit ihr aufs beste.

Sonach erhalten wir in Übereinstimmung mit den bedeutendsten Forschern der Kultur- und Wirtschaftsgeschichte folgende aufsteigende Reihe in der wirtschaftlichen Entwickelung der Menschheit: I. Stufe des Jägers und Fischers. II. Stufe des Nomaden. III. Stufe des Ackerbauers. IV. Stufe des Zunftbürgers. V. Stufe des modernen Bürgers.

6. Die wirtschaftlichen Kulturstufen — eine Reihe aufsteigender Entwickelung. Warum ist nun diese Reihe eine Reihe aufsteigender Entwickelung? Bloß einzelne Seiten des Stoffes, der sich in überreicher Fülle herzudrängt, sollen herausgehoben werden, um das glaubhaft zu machen.

Das Wirtschaftsideal der Jägerstufe ist zunächst ganz allgemein auf alle Güter der Erde gerichtet, auf alles, was der Mensch durch Jagd oder Fischfang erbeuten, oder was er sonst auf irgend eine andere Weise erlangen und sammeln kann, nicht bloß aus der Tierwelt, sondern auch aus der Pflanzenwelt und dem Mineral-

reich. Und wo es sich um eine ganz primitive Umbildung des Materials handelt, da ist die Bearbeitung nicht Sache von Personen, die in solcher Arbeit ihren Lebensberuf finden, sondern jeder bearbeitet eben für seinen Bedarf alles, was ihm unter die Hände kommt; besondere Handwerke giebt es auf dieser Stufe noch nicht, vielleicht mit Ausnahme des Feuersteinbearbeiters, der die so überaus wichtigen Waffen, Werkzeuge und Geräte aus Feuerstein zurechtschlägt. Einer, der das recht virtuos verstand, wird bald solchen Zulauf gehabt haben, daß er zu gar keiner anderen Arbeit kam. Und höchstens noch innerhalb der Familie kam nach anderer Richtung eine Teilung der Arbeit vor, indem der Mann das Hauptgewerbe betrieb: Jagd, Fischerei, die Frau dagegen das Nebengewerbe, z. B. Herrichtung eines Landstückes zu einem ganz rohen Acker für die Wirtschaft der Familie. Auf dieser Stufe giebt es noch keine Maschinen und keine Metallwerkzeuge. Die Thongefäße, die der Mensch dieses Kulturstandes benutzt, bildet er lediglich mit der Hand. Seinen Aufenthalt muß er mit Rücksicht auf das Wild oft wechseln, oder wenn er ja einmal sich an einem Orte längere Zeit aufhalten kann, so muß er wenigstens seine Wohnung so einrichten, daß er sie mit leichter Mühe zu verlegen im stande ist; darum nimmt er dazu wohl eine Höhle, einen hohlen Baum oder einen Laubschirm u. ä. Da das Wild aber zu seiner Entwickelung viel Raum braucht, so braucht auch der Jäger viel Raum für den Betrieb seines Gewerbes; daher wohnen die Jägerhorden über weite Gebiete verstreut. Da ferner die Gewinnung des Lebensunterhalts mühselig ist, so verdichtet sich auch die Bevölkerung nicht; denn das für die Tierwelt geltende Gesetz, daß die Anzahl der Individuen an einer bestimmten Örtlichkeit um so kleiner ist, je schwieriger die Ernährungsbedingungen sind, gilt auch für die Menschenwelt, und ganz besonders auf niedrigen Kulturstufen. Da endlich diese Gewinnung des Lebensunterhalts außerdem auch sehr vom Zufalle abhängt, so wechseln beim Jäger Perioden des Überflusses oft jäh mit solchen des Mangels. Das alles giebt dem Leben des Jägers etwas Düsteres und Unstetes und verschließt ihm den Sinn für die höheren Interessen des Daseins; er ist zudem, da ihn sein Gewerbe kaum auf den Beistand anderer anweist, ungesellig und fühlt keine Nötigung, sich mit anderen zu vergesellschaften; ebenso fehlt eine soziale Gliederung innerhalb des Stammes fast völlig. Auch ist wenig Neigung zum Tauschverkehr vorhanden, zu dessen Entwickelung es auch noch zu sehr an Tauschwerten fehlt und der auch durch den Mangel an Verkehrsmitteln (Wegen, Lasttieren, Vehikeln) erschwert wird. Daß die Jagd der Nomadenstufe vorhergehen muß, ist leicht zu begreifen: erst müssen die reißenden Tiere ausgerottet sein, ehe an Zähmung und Pflege der nützlichen gedacht werden kann; denn diese reißenden Tiere bedrohen eben auch das Leben derjenigen wilden Tiere, die sich zur Zähmung eignen.

Diese Zähmung und Pflege gewisser — und zwar pflanzenfressender — Tiere ist also das Wirtschaftsideal des Nomaden. Das Tier wird jetzt nicht mehr auf der Jagd getötet, wobei es dem Menschen bloß einmal Nutzen bringt, sondern es wird eingefangen, dem Besitzstande des Nomaden einverleibt und durch kluge Behandlung nach und nach an seinen Herrn gewöhnt, damit es ihm zunächst dauernde Dienste leiste, als Lastvieh und als Milchvieh. Wird es dann später einmal getötet, so hat der Nomade von ihm auch noch den Nutzen, den der Jäger vom Wilde hat. Während seiner Lebenszeit aber muß es vom Menschen nicht bloß auf die Weide geführt, sondern es muß auch bei Krankheiten gepflegt und es müssen namentlich die jungen Tiere unter sorgfältige Obhut genommen werden; unter Umständen ist der Viehstand auch vor dem Einbruche reißender Tiere zu schützen. Ein gewaltiger, auch sittlicher Fortschritt der Menschheit liegt in diesem veränderten Verhältnisse zur Tierwelt: Die wohlwollende Behandlung der Tiere, die in einem unverdorbenen Gemüte doch schließlich Wurzel schlägt, wenn auch ursprünglich eine gute Behandlung und Abwartung derselben aus rein egoistischem Antriebe erfolgte, macht das Gemüt naturgemäß für religiöse Regungen empfänglich, auf die der Hirt auch durch den Anblick des nächtlichen Sternenhimmels, die ihm unerläßliche Beobachtung des Laufs der Gestirne und die Naturreize seines Weidelandes geführt werden muß. Fühlt er beim Anblick des nächtlichen Sternenhimmels sein Leben beherrscht von ewigen Ordnungen, denen er sich demütig zu beugen hat, so giebt es doch auch genug Momente in seinem Leben, wo das stolze Herrengefühl ihm die Brust schwellen darf: so immer im Verkehr mit seinen Tieren. Auf diese Weise sieht er sich in einen großen Zusammenhang, und

nicht bloß als Leidender, hineingestellt. Das weitet ihm die Seele, und so verstehen wir, wenn die typischen Nomadenvölker sämtlich Anhänger einer der großen Weltreligionen sind: des Mohammedanismus oder des Buddhismus. So weit schwingt sich der Jäger nicht auf. Die Pflege der Tiere führt den Menschen schon näher zusammen als die Jagd; daher ist der Hirt nicht mehr so ungesellig, wie der Jäger. Jetzt bildet sich auch schon ein Stammesgefühl aus: viele Hirtenstämme bezeichnen sich als „Söhne" eines Stammvaters. Die Anhänger sozialer Gliederung zeigen sich in dem Verhältnisse des Herrn zu seinem Knechte und in der Einrichtung der Sklaverei. Die Herdenwirtschaft erlaubt auch schon die Ansammlung von Werten (zunächst Vieh), und es beginnt also hier schon die Ungleichheit des Vermögens ihre treibende Kraft zu entfalten. Zwar hat auch der Nomade noch keine feste Wohnung, weil sich das teils mit der Rücksicht auf den Weidebetrieb nicht verträgt, teils das schweifende Leben von den Nomadenvölkern wegen seines eigentümlichen Reizes vor der Seßhaftigkeit weit vorgezogen wird; aber einesteils hat der Nomade doch wenigstens ein Zelt, das gegen die Wohnung des Jägers schon einen großen Fortschritt darstellt, und anderenteils sind die Wanderkreise des Nomaden im allgemeinen doch enger und gewissermaßen stabiler, als die Beutezüge des Jägers. Der schroffe Wechsel zwischen Überfluß und Mangel, wie er für den Jäger charakteristisch ist, findet beim Nomaden weit seltener statt; denn im allgemeinen liefert ihm die Bewirtschaftung der Herde das, was er braucht, wenn nicht Seuchen ihm die Tiere hinwegraffen. Daher ist er auch aus diesem Grunde höheren Interessen nicht mehr so unzugänglich, wie der Jäger. Eine gewisse Teilung der Arbeit wird hier schon gefordert durch die Mannigfaltigkeit der zum Herdenbetriebe gehörigen Geschäfte; aber sie kann immer noch innerhalb der erweiterten Familie, des Stammes befriedigt werden (man vergleiche Abraham und das Patriarchentum). Eigentliche Handwerke giebt es noch nicht, oder sie sind verachtet; jeder erzeugt auch hier noch seinen Bedarf an Kleidung und Gerät, Waffen und Werkzeug möglichst selbst; es giebt auch noch keine Maschinen, und braucht wenigstens für den einfachen nomadischen Betrieb auch noch keine Metallwerkzeuge zu geben. Aber doch sind schon gewisse wesentliche Verkehrsmittel vorhanden: die Last- und Reittiere (man denke an das Kamel), und so zeigen sich auch schon, da es an Tauschobjekten nicht mehr ganz fehlt, die Anfänge eines Tauschverkehrs, allerdings ohne Straßen. Das bedeutendste Tauschobjekt sind jetzt lebendige Tiere; daneben aber auch z. B. noch Häute, Salz, Metalle, wie sie der Hirt beim Verweilen auf waldentblößten Höhen, auf die er seine Herde führte, gar leicht finden mochte. Daran knüpfen sich unter Umständen auch Erfindung und Übung der ursprünglichsten Methoden, Erze abzubauen und zu schmelzen. Die Nomadenstufe muß dem Ackerbau vorhergehen, da ein Pflügen des Landes in irgendwie größerem Maßstabe ohne gezähmtes Zugvieh nicht zu denken ist.

Im Wirtschaftsideal des Ackerbaues ist das Hirtenleben mit aufgegangen, ja der Ackerbau macht die Domestikation der Tiere, die beim Weidebetrieb und ohne Stall immer unvollständig bleibt, erst vollständig; jetzt ist auch erst Geflügelzucht möglich. Das Geschäft des Ackerbaues ist außerordentlich friedlich, weit mehr noch als der Weidebetrieb, bei dem es unter Umständen, wenn es sich um augenblickliche Bändigung eines nur halbgezähmten Tieres handelt, ohne Anwendung roher physischer Überkraft gar nicht abgeht. Der Ackerbau vollendet aber nicht nur die Domestikation der Tiere, sondern gewissermaßen auch die des Menschen. Seine Bedeutung für die Kultur der Menschheit kann kaum überschätzt werden, und sie hat deshalb auch immer wieder die Aufmerksamkeit der Dichter, Geschichtsschreiber, Philosophen und Nationalökonomen auf sich gezogen. Als besonders bedeutsam erscheint im Ackerbau das Moment der Seßhaftigkeit. Schon der Nomade hatte gelegentlich wohl versucht, an besonders begünstigten Örtlichkeiten Körner ins Erdreich einzusäen, so lange der aber bei seiner schweifenden Lebensweise blieb, war der Erfolg immer prekär. Erst die feste Siedelung erlaubt eine Stetigkeit und Sorgfalt in der Kultur des Bodens, wie sie der Bau der Getreidegräser, der Futterpflanzen für das Vieh und der verschiedenen für den menschlichen Haushalt nötigen oder willkommenen Pflanzen wenigstens dann erfordert, wenn man es nicht gerade mit Urwaldboden zu thun hat oder wenn man dem Boden alljährlich dieselben Erträge abgewinnen will. In den meisten Fällen will der Boden — bisweilen sogar wiederholt — sehr sorgfältig bearbeitet und gedüngt und für den Gartenbau, wie die Blumenzucht wollen wieder besondere Einrichtungen getroffen sein. Das Tier kann

erst jetzt nach verschiedener Richtung wirklich gezüchtet werden; denn man kann es erst jetzt an eine regelmäßige Fütterung gewöhnen und erst jetzt kann man an eine künstliche Auslese der Nachkommenschaft denken, wie sie den verschiedenen Zwecken entspricht, die der Mensch mit der Züchtung der Tiere verfolgt: der Produktion von Wollvieh, Zugvieh, Fleischvieh, Milchvieh, Zuchtvieh u. s. w. Die feste Siedelung, in der ursprünglich vielleicht nur für Haus, Hof und Fahrhabe ein Sondereigentum vorgesehen war, nicht aber für Äcker, Wiese und Wald, begünstigte die Neigung, alles zu Sondereigentum zu machen, namentlich auch die erwähnten Immobilien. Damit war nun auch für eine Ausbildung des Besitzrechts ein Anstoß gegeben. Die Notwendigkeit der Abgrenzung dieses Eigentums führte auf Feldmessung und Geometrie, die Notwendigkeit, es gegen Überschwemmungen u. ä. zu schützen, oder umgekehrt, ihm in wasserarmen Gegenden das nötige Wasser zuzuführen, beides Aufgaben, die nur gemeinsam von den beteiligten Besitzern zu lösen waren, führte auf die Bildung besonderer Genossenschaften, so daß also hier der Ackerbau das Bedürfnis nach der Aufstellung eines Genossenschaftsrechts entwickelte. Auch die freie Vererbbarkeit des Besitzes wird nach und nach gesetzlich festgelegt. Alles das erzeugt im Bauern die Liebe zur angestammten Scholle, in der schon die Geschlechter der Vorväter ein redlich Stück Arbeit niedergelegt haben, und allmählich stellt sich das Bedürfnis heraus, diesen Boden immer dauernder mit der Gemeinde zu verbinden durch Bauwerke, die den idealen, die einzelnen Geschlechter überdauernden Interessen der Gemeinde zu dienen haben (Kirchen, Schulen, Gemeindehäuser). Da der Ackerbau auf gleicher Fläche einer weit größeren Anzahl von Menschen sich zu ernähren — und zwar sich sorgenloser zu ernähren — gestattet, als die nomadische Viehzucht und darum auch ein viel engeres Zusammenwohnen der Menschen zuläßt, als diese, wenn auch nicht ein so enges, wie die bürgerliche Beschäftigung, so wird er schon dadurch, ganz abgesehen von der Erweiterung des geistigen Horizontes, die sich in seinem Gefolge einstellt, ein mächtiger Anreger zur Geselligkeit, wie sie neben der Arbeit auch zum Leben gehört und wie sie in den ungelenken Formen der dörflichen Festsitte sehr mit Unrecht vom Städter über die Achsel angesehen wird. Der Ackerbau ist ferner die Quelle eines zwar langsam, aber deswegen auch um so gesünder wachsenden Wohlstandes, die eben gerade darum besonders zu schätzen ist, weil sie nur eine verhältnismäßig langsame, bedächtige, auch die geistige Gesundheit des Einzelnen nicht bedrohende Steigerung desselben gestattet, und die ackerbautreibenden Gegenden mit ihrer nervensparenden, eine gesunde Ermüdung befördernden Arbeit und dem ruhigen Gleichmaß ihrer Interessen sind der Jungbrunnen, aus dem immer wieder neue, frische Kraft für die in der höheren Kulturarbeit verbrauchte dem Volkskörper zugeführt wird, geistige sowohl, als körperliche, wie jemand, der die Geschichte der Bewohnerschaft irgend eines größeren, städtischen Gemeinwesens durch eine Anzahl von Generationen hindurch verfolgt, unwiderleglich darthun kann. Und endlich ist der Ackerbau eine ausgezeichnete Schule der Religiosität durch die stete Verknüpfung der Menschenarbeit mit den ewigen Ordnungen der Natur, die freilich auch wohl einmal ihre Gaben dem Menschen auch dann weigert, wenn er sich ehrlich geplagt hat, die aber doch in der Regel die treue Hingabe an die Arbeit angemessen belohnt und so wesentliche Seiten der Religiosität dem Menschen immer wieder zum Bewußtsein bringt: die Abhängigkeit von einer unirdischen Macht, den Dank für alle Segnungen dieser Macht — die sich das schlichte Empfinden des Bauern gern personifiziert unter dem Bilde des himmlischen Vaters — und das Gefühl des kindlichen Vertrauens, daß der Bund dieses allgütigen Vaters mit seinen Kindern nicht werde gebrochen werden. „So lange die Erde steht, soll nicht aufhören Saat und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht.“ Die soziale Gliederung ist auf der Stufe des Ackerbaues schon viel weiter gediehen, als auf der des Nomadismus. Innerhalb des Hauses haben neben dem Herrn und der Frau schon Knechte und Mächte ihre feste Stellung; in der Gemeinde treten die verschiedenen obrigkeitlichen Personen hervor, meist Bauern, die ihre Stellung im Nebenamte verwalten; der größere Staat aber, dem die Gemeinde angehört, läßt sich nicht denken ohne Beamtungen, die nicht im Nebenamte versehen werden können. In den meisten Ländern steht neben dem Beamten noch ein Adel. Das Eigentum besteht jetzt nicht mehr bloß in Vieh, sondern auch in Liegenschaften aller Art und in Fahrhabe. Der Bauer produziert zwar immer noch vieles von dem, was er für sich bedarf; aber alles zu produzieren, was er bedarf, hat er doch nicht

die Zeit. Die Teilung der Arbeit ist hier schon deutlich ausgesprochen und mit ihr der Anfang des Gewerbewesens. Zunächst entstehen allerdings nur wenige Gewerbe: zuerst diejenigen, die mit der Zähmung der Tiere zusammenhängen — der Holzschnitzer, der Schmied, der Wagner, der Seiler, der Sattler, der Riemer, der Gerber; dann die ursprünglichsten Baugewerbe, einzelne Nahrungs- und Kleidungsgewerbe. Auch das Emporkommen dieser Gewerbe wird durch das Vorhandensein fester Betriebsräume begünstigt, sowie dadurch, daß der Bauer die ihm durch die Natur seines Berufs aufgezwungene Winterruhe zunächst versuchsweise mit gewerblicher Beschäftigung ausfüllt und daß mancher dann auch im Sommer bei dieser gewerblichen Beschäftigung bleibt, wenn er merkt, daß er sich dazu eignet und daß sie ihren Mann auch nährt. Das Vorhandensein von Räumen, wie Scheuer, Fleischkammer und Keller, ermöglicht vom eigenen Bedarf Vorräte anzuhäufen. Die Bearbeitung des Bodens, wie die Verarbeitung der Rohstoffe erfolgt durch Menschenhand, Tierkraft, Wasser und Wind, und zwar schon mit Hilfe von allerlei einfachen Maschinen. Die Thongefäße werden jetzt mit der Drehscheibe geformt; daneben treten die Metallgefäße auf. Den Eintritt in eine neue Kulturwelt fördert auch die vielleicht schon auf der Hirtenstufe vorbereitete, erst jetzt aber viel entschiedener in den Vordergrund tretende Einführung des Metalls in die menschliche Wirtschaft und die allmählich fortschreitende Kunst seiner Gewinnung und Bearbeitung. Die Verkehrsmittel werden jetzt immer zahlreicher: es entstehen Wege, neben den Last- und Reittieren treten jetzt auch Zugtiere auf, und Vehikel verschiedener Art kommen jetzt in Gebrauch. Schon dadurch erhält der Verkehr einen Aufschwung, noch mehr durch die Verwendung geprägten Geldes als allgemeiner Wertmesser. Wie die Jagd dem Nomadismus, der Nomadismus dem Ackerbau, so muß der Ackerbau wieder der Bürgerstufe vorangehen: die landwirtschaftliche Aufschließung der Umgegend muß vorausgegangen sein, ehe das städtische Gewerbswesen sich zu entwickeln vermag; denn dieses ist um so mehr auf die Zufuhr vom flachen Lande angewiesen, je mehr es sich lediglich als Gewerbewesen entwickelt.

Das Wirtschaftsideal des Zunfthandwerks stellt wieder eine höhere Kulturstufe dar, als der Ackerbau. Selbstverständlich müssen sich die Leistungen steigern, wenn der Einzelne nicht mehr alles zu produzieren hat, auch nicht mehr vieles, sondern sich auf eine Spezialität seiner Hand, eben sein Handwerk, beschränken kann. Aber diese Spezialität bedingt dann auch eine höhere Form der Siedelung. Die Werte, die das Handwerk schafft, würden im offenen Lande bei einem feindlichen Einfalle schutzlos der Vernichtung preisgegeben sein; kann doch schon das Ergebnis der bäuerlichen Arbeit durch feindliche Scharen schwer geschädigt werden. Daher zieht sich die zunftbürgerliche Arbeit hinter Wall und Mauer in den Schutz der festen Stadt zurück, die überhaupt auch in der Einrichtung der Häuser, in der Art der städtischen Bebauung, in der von seiten des städtischen Gemeinwesens für die Bequemlichkeit und der Gesundheit der Bewohner getroffene Vorsorge, sowie in der ganzen städtischen Verfassung dem Bedürfnisse des Gewerbsbürgers mehr entgegen kommt. Durch das enge städtische Zusammenwohnen aber und die geistige Reibung, die sich durch das Nebeneinander vieler und verschiedener Arbeitsideale, den Vergleich des einen Handwerks mit dem andern, erzeugt, wird der Städter geistig beweglicher, als der Bauer, der mit Genossen des gleichen Arbeitsideals nicht auf engem, sondern auf weitem Raume zusammen lebt. Der städtische Gewerbefleiß erzeugt rascher Werte, als die Arbeit des Bauern; daher ist er auch im stande, das Volkseinkommen rascher zu steigern, und das wieder wirkt steigernd auf die Volkszahl. Daher eine größere Dichtigkeit der städtischen Bevölkerung gegenüber dem flachen Lande das Ergebnis. Die größere geistige Beweglichkeit des Städters, verbunden mit seinem städtischen Stolze, erzeugt aber auch einen hoch gespannten städtischen Gemeinsinn, hervorgerufen durch die Gegensätze, mit denen der Bürger um die Herrschaft ringt: Adel, Geistlichkeit, und Bauern. Das Bedürfnis des geistigen Verkehrs (und daher auch der Geselligkeit) ist groß; daher entwickeln sich erst hier eigene Geschäfte, die sich die Befriedigung dieses Bedürfnisses zur Aufgabe machen: der Buchhandel kommt empor und mit ihm der Buchdruck und die vervielfältigenden Künste. Soweit die Verarbeitung der Rohstoffe durch Maschinen erfolgt, sind diese Maschinen nicht immer bloß solche einfache, wie auf der Stufe des Ackerbaues, sondern sie werden auf dieser Stufe schon ziemlich kompliziert. Als Bewegungskräfte werden Wasser, Wind, Tierkraft und Menschenkraft benutzt. Die Vorräte werden in eigenen Speichern angehäuft und so

wird mehr und mehr ein stationärer Betrieb des Handwerks gesichert. Eigentum giebt es in sehr vielfachen Formen: als Vieh, als Gebäude, als Liegenschaften, als Betriebsmaterial, als bares Geld und Obligationen aller Art (Schuldscheine, Papiergeld u. s. w.). Die Metalle werden jetzt wichtiger, als je zuvor, namentlich Eisen und Kupfer; denn ohne Eisen und Kupfer keine Manufaktur, kein Maschinenwesen, kein Schiffbau. Daher hebt sich der Bergbau jetzt ungemein; da er aber auch große Massen von Münzmetall mit auf den Markt wirft, so bewirkt dies eine Entwertung des Geldes, die gleichzeitig neben der massenhaften Erzeugung von Waren nebenher geht. Diese Entwertung des Geldes wird besonders auffallend nach der Entdeckung von Amerika und der dort aufgehäuften Schätze von Edelmetall. So sieht sich also der Bergbau aus doppeltem Grunde zu schwunghaftem Betriebe aufgefordert, und das hat zugleich zur Folge, daß jetzt auch manche unwirtliche Gegenden durch ihn zugänglich gemacht werden. Große Wichtigkeit erhält das Metall auch für die Vervollkommnung der Kriegswaffen: ohne Eisen kein Schwert, kein Gewehr, keine Kanonen. In der Entwickelung der Waffen macht einen wichtigen Wendepunkt die Erfindung des Schießpulvers. Infolge der Entwickelung des städtischen Gewerbewesens, sowie des Ackerbaues tritt nun auch der Handel auf, dessen Beruf es ist, zwischen den einzelnen Produzenten zu vermitteln, und es sondern sich aus der städtischen Bevölkerung ein eigener Stand des Kaufmanns aus. Der Handel giebt auch Veranlassung zur bessern Ausbildung der Verkehrsmittel, wie andererseits gute Verkehrsmittel auch den Handel unter Umständen nach einer Gegend hinlenken. Es entstehen regelmäßige Verkehrswege zu Wasser und zu Lande, sowie regelmäßige Verkehrsgelegenheiten. Besondere Wichtigkeit gewinnt auf diesem Gebiete der Seeverkehr, also die Schiffahrt zur See, die ihrerseits wieder zu einem genaueren Studium des Himmels anregt, die geographische Wissenschaft fördert und zur Vervollkommnung der Methoden geographischer Ortsbestimmung, sowie ihrer Hilfsmittel zwingt. Die Flußschiffahrt veranlaßt zu Stromregulierungen. Die Zeitmessung, die sich auf der Stufe des Jägers und des Nomaden noch mit der allgemeinen Schätzung der Zeit nach natürlichen Zeitzeigern begnügen durfte und die auch auf der Stufe des Ackerbaues noch mit ganz unvollkommenen Uhren fürlieb nimmt, wird jetzt durch die Rücksicht auf die mannigfachen städtischen Geschäfte, die mit der Zeit hauszuhalten zwingen, veranlaßt, wenigstens auf die Minuten, und durch die Rücksicht auf möglichst genaue Zeitbestimmung als Hilfsmittel der Ortsbestimmung zur See, sogar auf die Sekunden zu achten.

Nachdem das Zunftgewerbe die Anforderungen des örtlichen Bedarfs zu befriedigen gelernt hatte, konnte es, unterstützt durch eine günstige Zollgesetzgebung, auch wagen, seinen Kundenkreis darüber hinaus auf entferntere Bedarfszonen auszudehnen, und endlich, nachdem es auch auf diesem Gebiete erstarkt war, durfte es sogar daran denken, über das Meer hinweg den Wettbewerb um den Weltbedarf mit aufzunehmen. Dazu aber war vor allem nötig, daß es sich alle Produktionsvorteile sicherte, durch die es hoffen durfte, im Weltbewerb zu siegen. Unter diesen Vorteilen spielt die größte Rolle die Einführung des maschinellen Großbetriebs. So wurde aus dem Zunftbürger, in den meisten Fällen allerdings erst nach und nach, in einzelnen Fällen aber auch ziemlich unvermittelt, der Großbürger, aus dem Zunftgewerbe das moderne Gewerbe, die Fabrikindustrie, in der wir eines der charakteristischen Wirtschaftsideale der Gegenwart erblicken dürfen. Zu Hilfe kam ihm hierbei die Verwendung der Dampfkraft und der Elektrizität als bewegender Kräfte. In sozialer Beziehung aber war dem Übergang aus der zünftischen Produktion in das unzünftige Maschinengewerbe vorgearbeitet durch die seit der französischen Revolution populär gewordene Anschauung, daß das Zunftwesen mit seinen Bannrechten sich überlebt habe, weil diese Vorrechte sich nicht mehr mit dem Fundamentalsatze der neuen bürgerlichen Gesellschaftsordnung von dem gleichen Rechte aller vertrügen. Diese Baurechte fielen jetzt überall, und das moderne Gewerbe mit seinen großartigen maschinellen Hilfsmitteln war rasch bei der Hand, um den also erweiterten Markt mit seinen Erzeugnissen zu belegen. So sind wir denn auf dem Wege zur Weltwirtschaft und zum Welthandel. Und wie auf wirtschaftlichem Gebiete dieser Zug der Gegenwart zur Universalität unverkennbar ist, so auch auf dem Gebiete der Wissenschaften. Überall sucht sich der menschliche Geist auf die letzten Voraussetzungen des menschlichen Daseins zu besinnen, überall sich bis zu den obersten allgemeinsten Gesichtspunkten durchzuringen, für das Gebiet der Erkenntnis sowohl, wie für das der Teil-

nahme. Überall stellt man sich jetzt die Aufgabe, alle die großen Formen der menschlichen Wirtschaft von dem höchsten überhaupt denkbaren Standpunkte zu überschauen und das, was eine geniale Praxis geschaffen und ausgebildet hat, auf seine wissenschaftlichen Voraussetzungen zurückzuführen oder auch Irrtümern der Praxis an der Hand besserer Einsicht Halt zu bieten. Auf den Industrieausstellungen der großen Kulturvölker begegnen sich jetzt die Erzeugnisse aller Länder, auf den Kongressen für Medizin, für Astronomie, für Geodäsie, für öffentliche Gesundheitspflege, für die Pflege Verwundeter, für internationales Recht, für internationalen Verkehr aller Art die Gelehrten, die Menschenfreunde und die großen Praktiker aller Nationen. Und in der That ist die Bewältigung der Natur und die Vergeistigung des Daseins eine Kulturaufgabe der gesamten Menschheit. In der Entlastung des Menschen von seiner Körperlichkeit, der Befreiung von der physischen Arbeit zu gunsten der psychischen, insbesondere aber der ethischen, liegt der Schwerpunkt der ganzen Kulturarbeit. Vor allem handelt es sich um Beseitigung der Hindernisse, die Raum und Zeit der Begegnung der Einzelnen, wie der Nationen entgegenstellen; denn das sind Hindernisse der Civilisation. Und in Beseitigung solcher Hindernisse haben Dampfbahnen und elektrische Bahnen, haben Telegraph, Telephon, Mikrophon, Phonograph und elektrische Beleuchtung bereits wacker vorgearbeitet. Dank diesen Vorarbeiten können wir jetzt schon von einer beginnenden Beseelung des Raumes reden, und wir dürfen hoffen, daß uns auf diesem Wege noch manche schöne Verbesserung bevorsteht; denn wir leben der Überzeugung, daß sich noch gar nicht absehen läßt, ob der Entwickelung des menschlichen Geistes und somit den Fortschritten der menschlichen Kultur jemals Schranken gesetzt sein werden.

Wir haben jetzt glaubhaft zu machen versucht, daß in der angenommenen Folge der wirtschaftlichen Kulturstufen wirklich ein Fortschritt der Menschheit zum Ausdruck kommt, den es sich lohnt, der unterrichtlichen Besprechung zu unterwerfen. Es handelt sich nun zunächst darum, auf die einzelnen Bestandteile hinzuweisen, die der Unterricht alsdann sorgfältig zu zerlegen hat. Somit sind die Hauptrichtungen, in denen sich die menschlichen Bedürfnisse mit der Natur berühren, herauszuheben, und es ist alsdann mit den Zöglingen ausführlich zu erwägen, welche Wege der Mensch eingeschlagen hat, um zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu gelangen.

7. Hauptrichtungen der unterrichtlichen Betrachtung. Das dringendste Naturbedürfnis des Menschen, weit dringender noch als das der Bekleidung und Wohnung, ist das der Ernährung. Schon die Art des Erwerbs der Nahrung giebt reichen Stoff zu unterrichtlichen Betrachtungen. Tierwelt, Pflanzenwelt und Mineralreich werden bei dieser Gelegenheit auf die Nahrungsstoffe hin durchmustert, die sie darbieten. Die Zubereitung der Nahrung bildet ein weiteres, sehr anziehendes Kapitel. Hier ist Veranlassung, zunächst davon zu sprechen, wie der Mensch im Zeitalter der Feuerlosigkeit seine Nahrung zubereitete, dann vom ersten Auftreten des Feuers, den verschiedenen Arten seiner Erzeugung und seiner verschiedenen Verwendung, auch von den verschiedenen Arten des urgeschichtlichen Kochens und dem einfachen Eß- und Trinkgeräte des Urmenschen. Wie dann mit fortschreitender Kultur die Auswahl der Speisen und Getränke immer größer, der Tafelapparat immer reicher, die Art der Zubereitung (man denke nur an die gegorenen Getränke) immer komplizierter wird, wie man sich endlich auch die Frage nach dem Nährwerte der einzelnen Speisen und Getränke vorlegt und mit Hilfe der Chemie und Physiologie eine wissenschaftliche Begründung des Ernährungsvorgangs findet, das alles ist höchst wissenswert für den Zögling. Die Sorge für die Bekleidung wird in der menschheitlichen Entwickelung eine der nächsten gewesen sein; nahe gelegt war sie durch das natürliche Schutzkleid der erlegten Beutetiere: Pelzwerk, Felle, Federn. Der schützende Charakter dieses Naturkleides wird hervorgebracht durch mannigfach gestaltete Anhänge der Epidermis. Auf diese ist nun näher einzugehen Veranlassung. Ästhetische Urteile des Vorziehens und Verwerfens von Form, Farbe und Material stellen sich schon früh ein, und mit ihnen das Bedürfnis nach Schmuck und Zier. Der Sorge um ein schützendes Obdach konnte sich zwar der Urmensch unter besonders günstigen Verhältnissen entschlagen; daher auch die Wohnung auf der untersten Stufe der menschlichen Wirtschaft noch keine große Entwickelung zeigt: eine Höhle oder eine Felskluft, ein hohler Baum, ein verschwiegenes Buschwerk, ein roh zusammengeflochtener Laubschirm genügen in den meisten Fällen; aber schon der Nomade hat im Zelte

eine Art transportables Haus, und mit der eigentlichen Seßhaftigkeit und der infolge höherer Kultur auftretenden Sonderung der Berufe differenziert sich auch das Wohnungsbedürfnis bis in die Gegenwart herein allmählich nach den allerverschiedensten Richtungen, ein sehr zum Nachdenken anregender Gegenstand für den Unterricht. Namentlich verspricht auch die Zerlegung der mit Bau und Ausstattung der Wohnung zusammenhängenden zahlreichen Fragen der Hygiene reiche Ausbeute. Die Sorge für die allernotdürftigsten Grundlagen der leiblichen Existenz, für Nahrung, Kleidung und Wohnung, erweist sich aber schon sehr frühe nicht mehr als ausreichend, um das ganze Leben des Menschen auszufüllen. Hand und Geist suchen bald nach neuer Beschäftigung, und so bilden sich nach und nach ganz selbständige Arbeitsgebiete neben denjenigen dieser ursprünglichsten Lebensfürsorge aus, und die zunehmende Beschäftigung, wie der zunehmende Verkehr schaffen sich tausende von neuen Mitteln für die Befriedigung ihres Bedürfnisses: Werkzeuge und Waffen, Geräte und Gefäße, Fahrzeuge, Transportmittel und Verkehrsmittel, Mittel der Orientierung in Raum und Zeit, Tauschmittel und Mittel des geistigen Verkehrs und der Kunstübung. Die vielfältigen Überlegungen, die nötig sind, um ein Verständnis für alle diese Dinge zu gewinnen, darf sich der Unterricht nicht entgehen lassen. Ein großes und eigenartiges Gebiet für unterrichtliche Betrachtungen sind auch Viehzucht und Ackerbau, während die Besprechung des Zunftgewerbes teilweise auf denjenigen Überlegungen weiter bauen kann, die bei Besprechung der Herstellung von allerlei Stücken des menschlichen Hausrats schon früher aufgetreten waren. Die Behandlung der modernen Bürgerstufe führt nun vor allem in das Gebiet der Naturlehre ein, aus der aber auch schon auf den früheren Stufen mancherlei hat besprochen werden müssen. Sollen überhaupt die unterrichtlichen Besprechungen der einzelnen Stufen zu den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern in Beziehung gesetzt werden, so wäre ganz im allgemeinen zu sagen, daß sich die Jägerstufe keinesfalls mehr als die anschauliche Betrachtung einzelner Erscheinungen aus dem Erfahrungskreise des Jägers und einzelner Individuen, die für ihn aus der Reihe der Naturgegenstände besonders wichtig sind, zum Ziele setzen darf. Die Hirtenstufe wird schon Veranlassung haben näher auf einzelnes aus dem Gebiete der Zoologie und Botanik einzugehen (Weidetiere und Weidepflanzen), dazu kommen auf der Stufe des Ackerbaues aus der Zoologie und Botanik noch die Haustiere im weitesten Sinne, nebst deren Freunden und Feinden, der Feldpolizei, dem Ungeziefer und den Feld- und Waldfrevlern, sowie die Kulturpflanzen, aus der Mineralogie und Geologie die Bodenkunde, aus der allgemeinen Naturlehre Elementares über die naturgeschichtlichen Grundlagen des Ackerbaues, also außer über Bodenkunde noch über Bodenphysik und -chemie, Meteorologie, Pflanzenphysiologie, aus der Besprechung über die Ernährung der Haustiere Elementares über Tierphysiologie, aus der Physik die einschlägigen Teile der Mechanik bei Besprechung der Arbeitsgeräte des Ackerbauers; auf der Stufe des Zunftgewerbes ist sodann Gelegenheit, aus Physik, Chemie und Mineralogie mancherlei zu bieten in ausführlicheren Belehrungen über Technologie und daran auch eine Besprechung der einfachsten maschinellen Einrichtungen zu knüpfen, während auf der Stufe des modernen Gewerbes die eigentliche Naturlehre nun einen größeren Raum beanspruchen wird mit Rücksicht auf die Fortschritte namentlich in den Gebieten der Physik und Chemie, auf deren Anwendung in der Praxis und auf das hochentwickelte Maschinenwesen der Neuzeit. Besonders sind auch die Fortschritte der biologischen Wissenschaften und ihr Einfluß auf Komfort, Sicherheit und Bequemlichkeit des Lebens, auf Hygiene u. ä. wohl zu beachten.

8. Immanente Ergänzung dieser Unterrichtsstufen durch Übungen der Zucht. Wenn nun aber auch von seiten des Unterrichts alles geschieht, um die wirtschaftlichen Kulturstufen dem Zöglinge zum Verständnis zu bringen, so darf sich die Erziehung mit dieser unterrichtlichen Darbietung doch keineswegs begnügen. Es ist schon oben gesagt worden, daß die Schranken und Hilfen, die das Handeln des Menschen auf dem Naturgebiete findet, nicht bloß mit dem Verstande eingesehen, sondern daß sie als solche auch unmittelbar durch den Willen empfunden werden müßten, daß der Zögling handelnd empfinden lernen müßte, wie „eng im Raume stoßen sich die Sachen“ und daß er wenigstens einen Anfang darin machen müßte, zu erproben, wie weit sich die Dinge der Natur nach seinem Willen würden umgestalten lassen. Das weist darauf hin, daß der Zögling wenigstens einzelne von den Erfahrungen, die die Menschheit bei Bearbeitung der Natur-

dinge gemacht hat, geradezu nacherleben müsse, freilich innerhalb der sehr bescheidenen Grenzen, die sich die Schule in all ihrem Thun zu stecken hat. Seien diese Grenzen aber auch noch so bescheiden, so gilt doch gerade in der Erziehung, daß ein Löffel voll That besser ist, als ein Scheffel voll Rat, d. h. daß der Zögling im allgemeinen mehr Gewinn davon hat, wenn er, wo es angeht, selbst eine Sache versucht, als wenn er sich lediglich in theoretische Betrachtungen darüber einläßt. Die moderne Erziehung ist durch ihre einseitige Betonung des Intellektualismus in eine Richtung hineingeraten, die längst von allen Einsichtigen verworfen wird; man fordert ganz allgemein eine Umgestaltung auf der Grundlage, daß auch das eigene Erleben des Zöglings, sein eigenes versuchendes Thun zu seinem Rechte komme, daß neben dem Kopfe auch die Hand entsprechend bethätigt werde, und man ist zu dieser Forderung auch wohl berechtigt, wenn man erwägt, in welchen innigen Beziehungen Handbildung und Geistesbildung zu einander stehen. Selber auf dem Gebiete der Gesinnungsfächer wäre es nicht allzu schwierig, ein solches Erleben des Zöglings in Gang zu setzen; auf dem Gebiete derjenigen Fächer, die es mit der sinnenfälligen Welt, mit den zähl-, meß- und wägbaren Dingen zu thun haben, drängt sich aber für diesen Zweck so viel Material hinzu, daß man vielmehr Mühe hat, ein Zuviel abzuwehren. Es kann das ja auch gar nicht anders sein: denn der naiven Auffassung, und so auch der des Kindes, ist eben die Welt der Naturdinge zunächst eine große Schatzkammer von Gegenständen, die sich zu irgend etwas verwenden lassen und die geradezu die menschliche Arbeits-, Gestaltungs- und Erfindungskraft herauszufordern scheinen. Und wenn kein anderer Grund vorhanden wäre, sich die menschliche Arbeit an ihnen versuchen zu lassen, so müßte es der sein, daß durch solche Arbeitsübungen die Charakterbildung, die der Unterricht ja doch nur mittelbar besorgt, ganz unmittelbar gefördert wird. Freilich müßte im Interesse der Konzentration des Wollens verlangt werden, daß solche Arbeitsübungen in eine innere, notwendige Verbindung zum Unterrichte gesetzt würden. An Versuchen, auch an ganz gelungenen, solche Arbeitsübungen ganz losgelöst von jeglicher Beziehung zum Unterrichte oder auch nur in mangelhafter und vielleicht einseitiger Verbindung mit ihm zu betreiben, fehlt es nicht. Dagegen ist der Versuch, derartige Arbeitsübungen organisch in irgend einen Lehrplan einzugliedern, bisher nur vereinzelt gemacht worden. Es soll nun im nachfolgenden versucht werden, eine Reihe von Arbeitsübungen nachzuweisen, die sich in naturgemäßer Folge an die einzelnen wirtschaftlichen Kulturstufen anschließen.

9. Reihenfolge dieser Ergänzungen. Erinnern wir uns zunächst, daß für die unbefangene Betrachtung das Leben der Menschheit beim ersten Blicke sofort in zwei große Abschnitte zerfällt, in die Periode der Unseßhaftigkeit und die der Seßhaftigkeit. Wenn es nun gilt, dem Kinde die Periode der Unseßhaftigkeit nicht bloß unterrichtlich nahe zu bringen, sondern auch durch unmittelbares Erleben, so kann es dazu gar kein anderes Mittel geben, als daß wir auch das Kind zeitweise unseßhaft machen; natürlich werden wir es nicht dauernd den Segnungen der Seßhaftigkeit entziehen wollen, und wir werden ebensowenig daran denken, es künstlich auf die Stufe des Jäger- oder Hirtenlebens zurückzuversetzen, selbst wenn wir das könnten; aber doch hat auch das schweifende Leben und der dadurch ermöglichte unmittelbare Verkehr mit der Natur seinen eigenen Reiz und läßt sich sehr wohl in den Dienst der Erziehung stellen. Es gilt nur, den idealen, durch den unmittelbaren Verkehr mit der Natur gegebenen Reiz dieser Lebensformen isoliert darzubieten. Dies ergiebt aber die Schulwanderungen und Schulreisen unter Leitung von Erziehern. Hier ist es zunächst eine Form menschheitlichen Lebens, die in gewissem Sinne nacherlebt wird; aber mit dieser Form ist auch zugleich ein gewisser Inhalt gegeben: es ist die allgemeine Orientierung auf dem Gebiete der Naturdinge. Diese Wanderungen und Reisen sollen also in erster Linie ein allgemeiner Beobachtungskursus sein, ein Beobachtungskursus, der unserer Jugend sehr nötig ist, und zwar nicht bloß der städtischen, sondern auch der ländlichen; denn die Kinder müssen zunächst einmal sämtlich angeleitet werden, richtig zu beobachten, was gar nicht so leicht ist. Dieser allgemeine Orientierungskursus entspricht der Jägerstufe der Menschheit; aber während in der menschheitlichen Entwickelung dieser Orientierungskursus deswegen notwendig war, weil der Mensch dieser Stufe eine reiche Naturerfahrung und durch vielfältige Übung geschulte Sinne zur Beschaffung seines Lebensunterhalts brauchte, kommt es hier lediglich auf eine Idealisierung des Wandertriebs an zu dem Zwecke, Anschauungen und Erfahrungen unter Verhält-

nissen zu sammeln, wie sie für Aneignung neuen Stoffs besonders günstig sind. Es ist auch eine Art Okkupation, um die es sich hier handelt; aber keine zu wirtschaftlichen Zwecken, sondern lediglich eine zu geistigen Zwecken. Daß auf solchen Wanderungen und Reisen die Jugend auf das glücklichste angeregt wird, kann ein jeder bestätigen, der einmal mit der Jugend gewandert ist; und daß in solcher gehobenen Wanderstimmung alles Neue besonders günstige Aufnahmebedingungen findet, ist ja auch allgemein bekannt.

Auf diesem allgemeinen Orientierungskursus nun, der die Jugend ja auch in vielfältigen Verkehr mit der Tierwelt bringen wird, muß sie nun auch schon bald angeleitet werden, Tiere zu schonen und zu schützen, und wo sie etwa unter die Hand des Menschen gekommen sind, sie pfleglich zu behandeln — und damit haben wir aus der Stufe des Hirtenlebens das in die Erziehung eingeführt, was wir als den menschlich-wertvollen, für alle nachfolgenden Geschlechter unverlierbar festzuhaltenden Niederschlag dieser Stufe bezeichnen dürfen: die erziehende Tierpflege und den Tierschutz. Haben wir es dahin gebracht, daß diese echt menschliche Rücksicht gegen alle Kreatur, namentlich gegen die schutzlose, im Gemüte des Kindes Wurzel geschlagen hat, so haben wir in ihm zugleich auch den Grund gelegt für die Würdigung des Tierschutzes, der in neuerer Zeit die Menschheit so ernstlich zu beschäftigen beginnt und der auch für die Schule eine hohe sittliche Bedeutung hat.

Aus der folgenden Stufe, dem Landbau auf dem Boden der Seßhaftigkeit, den menschheitlichen Gewinn auf die schulmäßige Form zu bringen, ist schon deshalb leichter, weil diese Wirtschaftsform noch in der Gegenwart und innerhalb unseres Kulturkreises die Grundlage für den Lebensunterhalt eines großen Teiles der Bevölkerung bildet. Eben weil man wünschen muß, den ganzen menschheitlichen Gewinn dieser Stufe gezogen zu sehen, kann die schulmäßige Form derselben nur an die höchste Entwickelungsstufe angeschlossen werden, die der Landbau überhaupt aufweist: es ist der Gartenbau (mit Obstzucht), weil er den Sieg des Menschen über die Natur am vollständigsten verkörpert und weil er sich in seinen elementarsten Formen mit verhältnismäßig einfachen Mitteln überall betreiben läßt, wo Menschen zusammen wohnen. Gestalt gewinnen soll er im Schulgarten, ohne daß dort die niederen Formen des Landbaues, also der bloße Getreide- und Futterbau, unvertreten bleiben dürften. An den Schulgarten aber hat sich, eben weil er auf seinem Gebiete am vollkommensten zeigt, wie die Natur den sittlichen Zwecken der Menschheit dienstbar zu machen ist, auch das Naturleben des Kindes in erster Linie anzuschließen. Die Wanderungen und Reisen dienen jetzt wohl auch noch dem Zwecke der Vertiefung in das Naturleben, aber nicht mehr allein, sondern sie haben von nun an auch zugleich für die Gewinnung der anderen, vom Unterrichte vorausgesetzten Anschauungen aus den Gebieten der Geschichte, Kulturgeschichte, Geographie, des Gewerbslebens u. s. w. zu sorgen.

Schwierig ist es, für das Wirtschaftsprinzip der beiden letzten Stufen, die bürgerliche Arbeit, eine schulmäßige Form zu finden. Am ehesten ist dies noch möglich, soweit es sich dabei um rein handwerkliche Thätigkeit handelt; hiervon die Elemente zur Klarheit zu bringen ist Sache der Schulwerkstatt. Sowie aber (auf der letzten Stufe) die Herrschaft der Maschine beginnt, so vermag die Schulwerkstatt mit ihren Hilfsmitteln nicht mehr zu folgen. Und gleichwohl kann man nicht verkennen, wie wichtig es ist, daß die Jugend auch hiervon eine Vorstellung gewinne. Erwägt man nun, daß der großartige Aufschwung des modernen Gewerbes vor allem in ursächlichem Zusammenhange steht mit der Entwickelung der Physik und Chemie, so wird man zu der Forderung gedrängt, daß die letzte Stufe auch in dieses Arbeits- und Erkenntnisgebiet eine elementare Einführung ermöglichen müsse. Die Veranstaltungen, die zu diesem Zwecke zu treffen sind, lassen sich zusammenfassen in dem Begriff des Schullaboratoriums, das seinerseits wieder durch eine umfassende Gliederung der Schulausflüge, Schulwanderungen und Schulreisen zu unterstützen ist. Mit dem Namen Schullaboratorium soll aber nicht mehr gesagt sein, als daß in der Schule für den Zögling Gelegenheit vorhanden sein muß, unter Aufsicht des Lehrers, aber sonst unter Wahrung seiner Selbständigkeit mit möglichst einfachen Apparaten elementare Versuche aus der Naturlehre anzustellen.

10. **Diese Einrichtungen reichen sämtlich durch die ganze Schulzeit hindurch.** Wenn nun aber auch jedes dieser Arbeitsgebiete in einer besonderen inneren Verwandtschaft zu einer einzelnen Wirtschaftsstufe steht,

so ist doch die Sache nicht so anzusehen, als wenn die zu ihm gehörigen Arbeitsübungen nur auf die Zeit zu beschränken wären, wo die betreffende Wirtschaftsstufe im Unterrichte besprochen wird. Alles, was dem Zögling dargeboten wird, muß doch nicht bloß entsprechend vorbereitet werden, sondern es ist doch auch Sorge zu tragen, daß fortdauernd das Interesse dafür rege erhalten wird, nachdem es dargeboten worden ist. So hat auch eine jede Gruppe dieser Arbeitsübungen zunächst ihr vorbereitendes Stadium. Alle diese Gruppen von Arbeitsübungen müssen in den ersten Anfängen schon mit dem Eintritt des Kindes in die Schule angelegt werden. Schon von diesem Zeitpunkte an muß der Erzieher fortwährend das ganze System dieser Arbeitsübungen im Auge behalten, schon von jetzt ab beginnen die Schulausflüge, wird das Wohlwollen des Kindes im Verkehr mit der Tierwelt geweckt (Tierpflege), wird das Interesse für die Pflanzenwelt und insbesondere für den Schulgarten angeregt, werden einzelne leichte Gegenstände aus allerlei Material, das der Hand des Kindes keine zu großen Schwierigkeiten verursacht, angefertigt (Schulwerkstatt). Es werden einzelne ganz elementare, dem Begriffe nach zum Schullaboratorium gehörige Versuche mit selbstgefertigten Apparaten angestellt, wie sie sich ja auch schon aus den von den Kindern für ihre Spiele angefertigten Spielgeräten gewinnen lassen. (Drache, Kahn, Windmühle, Weidenpfeife u. s. w.) Und jedes dieser einzelnen Arbeitsgebiete wird dann, in methodisch gesteigerten Übungen, durch die ganze Schulzeit hindurch weiter angebaut; denn es sollen hier Interessen gepflegt werden, von denen die Erziehung wünschen muß, daß sie den Zögling durch sein ganzes späteres Leben begleiten.

Nachdem wir so das Gesamtgebiet der soeben geforderten Arbeitsübungen zunächst einmal im allgemeinen überblickt haben, sei nun auf die einzelnen Gebiete näher eingegangen.

11. Ausgestaltung dieser Ergänzungen. Die Schulwanderungen und Schulreisen sollen also für den einzelnen Menschen in ähnlicher Weise ein Orientierungskursus sein, wie es das Jägerleben für die Menschen gewesen ist. Das Mittel nun, durch das wir uns in der Welt der Erscheinungen orientieren, sind die Sinne. Darum muß die Reihe der Erkenntnis anfangen bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen, kurz bei der Schulung der Sinne, und zwar aller Sinne: des Gesichtssinnes vor allem mit Rücksicht auf räumliche Orientierung durch Schätzen und Messen im Gebiete der Liniengrößen, der Flächengrößen und Körpergrößen, durch Unterscheidung der Form und Farbe, durch Übungen im Nah- und Fernsehen; des Gehörsinnes mit Rücksicht ebenfalls auf räumliche Orientierung, vor allem aber auf Orientierung in der Zeit; des Geschmacksinnes und des Geruchssinnes; endlich des Gefühls- und des Temperatursinnes. Die Gabe der sicheren und raschen Auffassung auf allen diesen Sinnesgebieten kann aber vom Kinde nur dann erworben werden, wenn es vielfach und in richtiger Weise mit der Sinnenwelt in Berührung gebracht worden ist.

Und damit muß bereits lange vor der Schulzeit begonnen werden. Darin liegt die Bedeutung des Kindergartens; aber der Kindergarten sollte sich zunächst allerdings darauf beschränken, diese Schulung der Sinne an solchem Material vorzunehmen, das sich die Kinder nicht erst auf Wanderungen aufsuchen müssen, sondern das ihnen der Garten, der ein notwendiger Bestandteil jeder Kindergartenanstalt sein sollte, ohne weiteres darbietet. Die Pflanzen des Gartens bieten in ihren einzelnen Teilen (Stengel, Blätter, Blüten, Zweige, Früchte, Fruchthüllen, Fruchtstände u. s. w.) nun auch schon ganz ungezwungene Veranlassung zur Verfertigung von allerlei Gegenständen, der Sandhaufen bietet Gelegenheit zu Übungen in der echtesten und vielleicht ältesten aller Handfertigkeiten, im Modellieren, und so knüpfen sich an dies Naturleben des vorschulpflichtigen Kindes ganz von selbst auch die ersten Übungen in Handarbeit. Fröbel ist bekanntlich zur Aufstellung der nach seinem Namen genannten Beschäftigungen auch mit durch dieses Naturmaterial angeregt worden.

Der Übergang aus dem Kindergarten in die Schulstube erfolgt gegenwärtig noch ganz unvermittelt. Es darf aber wohl behauptet werden, daß die Schulstube auch nicht der richtige Ort wäre, um diesen Übergang naturgemäß zu gestalten. Die erste Unterweisung des Kindes sollte vielmehr, eben weil es die erste Aufgabe der Schule ist, die Kinder in ihrer allernächsten Heimat nun auch wirklich heimisch zu machen, prinzipiell in die freie Natur verlegt werden, und zwar nicht bloß, soweit sie sich auf die Interessen der Erkenntnis, sondern auch, soweit sie sich auf die Inter-

essen der Teilnahme bezieht, die ebenfalls der Anschauung bedürfen. Diesen Grundsatz sollte man so streng durchführen, daß der Lehrer gehalten sein müßte, jedesmal, wenn er Kinder dieses Alters nicht ambulatorisch unterweist, sondern dazu das Schulzimmer benutzt, diese Abweichung besonders zu rechtfertigen (etwa durch Witterungsverhältnisse oder durch die Notwendigkeit unterrichtlicher Zusammenfassung im Schulzimmer u. a.) Man soll nicht meinen, daß das heimatliche Material auf längere Zeit unzureichend wäre; es würde vielmehr auf Jahre hinaus völlig genügen. Der Lehrer muß es nur verstehen, die verschiedenen Lokalitäten des heimischen Erfahrungskreises gehörig auszunutzen und sich liebevoll in das Einzelne zu vertiefen, wobei auch die für das Verständnis der Jägerstufe notwendigen Anschauungen zu ihrem Rechte kommen sollen.

Auch für diesen ambulatorischen Unterricht müßten nun die Aufgaben erst ganz allmählich gesteigert werden. Während anfangs vielleicht ein Ausflug von einer Stunde genügt, darf möglicherweise schon bald ein solcher Ausflug auf die doppelte Zeit ausgedehnt werden, endlich vielleicht auf einen ganzen Vormittag, und am Schlusse dieses Wanderkursus kann vielleicht unter Umständen sogar ein ganztägiger Ausflug gewagt werden. Allgemeine Regeln darüber, wann diese einzelnen Steigerungen einzutreten hätten, werden sich kaum aufstellen lassen: die Individualität der Klasse, das Beobachtungsmaterial, die Witterung u. a. ist hier maßgebend. Sowie dann die gemachten Beobachtungen einer Festhaltung durch einfache Zeichnung oder Stichworte bedürfen, da ist der Sitzunterricht durch die Verhältnisse „indiziert“, und dann versteht auch das Kind, warum es in die Schulstube konsigniert wird. Wo es sich dagegen um ein bloßes Ordnen der Beobachtungen handelt, wird es unter Umständen genügen, die gemachten Beobachtungen gleich an Ort und Stelle im Freien zu einer Art geistigen Halbfabrikats zu verarbeiten und sie so einstweilen im Gedächtnis der Kinder niederzulegen, bis auch sie ihre weitere Verarbeitung in der Schule finden können. Es werden aber nicht nur Beobachtungen sein, die das Kind von solchen Ausflügen mit hereinbringt, sondern oft genug ganz greifbare Dinge: ein hübsches Pflänzchen, das vielleicht die Kinder selbst zum Einpflanzen in den Schulgarten bestimmen, ein junges Vögelchen, das etwa aus dem Neste gefallen war und das nun in der Schule weiter gepflegt werden soll, eine hübsche Raupe, aus der man den Schmetterling züchten will, eine Blindschleiche, eine Ringelnatter oder ein anderes verkanntes Tier, das zu Hause weiter beobachtet werden soll, Kaulquappen für das Schulaquarium, blitzende Krystalle für die Gebirgspartie im Schulgarten, nicht zuletzt auch allerlei Rohmaterial für kleinere Werkstattarbeiten: Fruchtstände und einzelne Früchte aller Art, Moose, Schneckengehäuse, Steinchen, Schalen von Früchten, biegsame Ruten und Halme u. a.; auch Thon zum Modellieren (z. B. von Bergen, Thälern u. ä.) wird man nicht selten auf solchen Ausflügen finden. Durch das Sammeln von solchem Rohmaterial treten eben die Schulwanderungen auch in Beziehung zur Handarbeit, und das ist der Grund, warum hier auf diesen scheinbar fernliegenden Gegenstand eingegangen werden mußte. An solches selbstgesammelte Naturmaterial sollte sich nun die erste schulmäßige Übung in allerlei Handarbeit anschließen, nicht aber zunächst an fabrikmäßig hergestellte Stäbchen, Faltblätter, Holztäfelchen, Ringe u. anderes von der modernen Industrie geliefertes Kunstmaterial, das erst später aufzutreten hat, wenn auch sicherlich noch innerhalb dieses Orientierungskursus.

Unter diesen Handarbeiten hätten wohl folgende besonders hervorzutreten: Zuerst das Legen von Symbolen des punktförmigen Elementes: runden Steinchen, kleinen Schneckengehäusen, rundlichen Früchten u. s. w. zu allerlei Figuren. Dann das Legen von Stäbchen, die man durch Spaltung und Teilung von Weidenruten oder anderen Ruten erhalten hat, als Vertretern des linienförmigen Elementes — die einfachste Methode der Projektion eines Körpers auf eine Fläche, die da, wo das Zeichnen noch nicht unterstützend eintreten kann, die Auffassung eines körperlichen Gegenstandes, wie z. B. eines viereckigen Körbchens, das durch Flechtarbeit hergestellt werden soll, vorbereitet und erleichtert. Dann folge das Bastflechten (das z. B. Bastkörbchen für den Garten liefern kann), das Holzspanflechten (und Verschränken), das Strohflechten und das Flechten gespaltener Ruten. Endlich das Verbinden von Stäbchen zu Netzen körperlicher Gegenstände, indem man an den Ecken Kork oder Erbsen einschaltet und in diese die Enden der Stäbchen, die nun vielleicht auch schon Kunstmaterial sein dürfen, hineinsteckt. Hier handelt es sich überall um Verwertung von Elementen, bei denen die Hauptausdehnung die Länge ist. Darauf mag

die Verwertung flächenartiger Elemente folgen, zuerst etwa von Blättern, dann Verwerten von Kunstmaterial, das man als Symbol der flächenartigen Stoffe ansehen kann: Papier und Pappe. Als ganz naturgemäße Übungen ergeben sich hier: Täfelchen legen, Falten, Ausschneiden. Jetzt treten auch die ersten Übungen in der Thonarbeit auf, die in ihrer ursprünglichsten Form keines anderen Werkzeugs bedarf als der menschlichen Hand, deren Material in ganz einzigem Maße gefügig ist, jeder Gestaltungslaune des Bildners nachgiebt, ein ganz gefahrloses Hantieren gestattet und überall leicht beschafft werden kann. Daher spielt auch schon in der Urgeschichte der Menschheit die Thonarbeit eine wichtige Rolle. Und die Art, wie in jener Zeit modelliert wurde, dürfte auch Fingerzeige geben, wie diese ersten Übungen in der Schule verlaufen müßten: es dürfte sich dabei nicht um ein Eingehen auf Einzelheiten in der Nachbildung handeln, sondern um Auffassung und Wiedergabe allgemeiner Form- und Größenverhältnisse. So kann z. B. eine menschliche Figur aus der Zusammensetzung folgender Elemente entstehen: eine kleine Thonkugel für den Kopf, ein größeres Thonei für den Rumpf, zwei Thonsäulen für die Füße, zwei ähnliche für die Arme. Hauptaufgabe wäre dabei, die Größenverhältnisse der einzelnen Teile richtig festzuhalten, z. B. daß der Kopf $^1/_7$ der Körperlänge ausmacht u. s. w. Ähnlich ist in der allerfrühesten Kunst alle Menschengestalt dargestellt worden. Man sieht, wie diese Arbeitsübungen der ersten Schuljahre im wesentlichen den Fröbelschen Beschäftigungen gleichen, nur daß sie hier eben in die ersten Schuljahre verlegt sind, nicht in den Kindergarten.

Wir erhalten somit folgende Hauptquellen für die erste schulmäßige Unterweisung der Kinder: vor allem sorgfältige, systematische Übung der Sinne, dann Verarbeitung der Erfahrungen und Beobachtungen, die das Kind von seinen Schulausflügen mitgebracht hat, und zwar Verarbeitung in Wort und Zeichen, sodann elementare Arbeitsübungen, die sich zunächst an selbstgesammeltes Naturmaterial anschließen, und auch hier wieder unterrichtliche Verarbeitung der daraus sich ergebenden Anknüpfungen, endlich intuitives Einleben in die christliche Sitte; aber zunächst noch durchaus keine synthetische Betrachtung einer Kulturstufe, weder nach ethischer, noch nach wirtschaftlicher Seite. Eine solche ambulatorische Unterweisung nebst ihren unterrichtlichen Ergänzungen könnte ganz gut die ersten zwei Jahre des Schulbesuchs umfassen.

Auf Grundlage des reichhaltigen analytischen Materials, das in diesen zwei Jahren zusammengetragen werden kann, dürfte dann auch mit Erfolg die synthetische Besprechung der wirtschaftlichen Kulturstufen in Angriff genommen werden können, wenn die allseitige Erweiterung des Erfahrungskreises durch Ausflüge und fortlaufende Beobachtungen, vor allem auch im Schulgarten, die ganze Schulzeit hindurch dem Unterricht zur Seite ginge.

Haben nun die Schulausflüge ihre Pflicht bisher gethan, so ist durch sie auch ein freundliches Verhältnis zur Tierwelt wenigstens angebahnt. Die Kinder haben dann vielfach Tiere im Freien beobachten gelernt, sich vielleicht selbst davon überzeugt, wie einzelne Tiere draußen in der Flur die Polizei ausüben, haben junge oder kranke Tiere, die sie unterwegs fanden, mit nach Hause genommen, um sie aufzuziehen oder zu pflegen, haben die Brutpflege der Tiere, insbesondere der Vögel, zu verfolgen Gelegenheit gehabt und dergl. mehr. Da wird sich gewiß in ihnen auch der Wunsch regen, von solchen Tieren einzelne dauernd oder wenigstens längere Zeit um sich zu haben, anderen, insbesondere den nützlichen Singvögeln, wenigstens in der Freiheit Wohnungs- und Nistgelegenheiten zu bieten. Das alles aber erfordert Vorrichtungen mannigfachster Art, und sie herzustellen, sollte auch die Jugend möglichst bald unterwiesen werden. Will man z. B. einen Vogel — aus einem berechtigten Grunde — in Gefangenschaft halten, so gehört dazu ein Käfig; da haben wir gleich eine Aufgabe für die Werkstatt. Diese Aufgabe muß aber möglicherweise, wie viele der Schulwerkstatt, in mehrere Unteraufgaben zerlegt und auf Schüler verschiedener Altersstufen verteilt werden, so daß jeder der Hersteller bloß einen Teil der Aufgabe zu leisten hätte, also eine Art genossenschaftlicher Herstellung mit Arbeitsteilung. Will man die nützlichen Tiere aus der Klasse der Amphibien und Reptilien in Gefangenschaft halten, damit die Kinder sie sämtlich näher kennen lernen, so kann das bei denjenigen, die das Wasser lieben, im Aquarium geschehen, zu dem wenigstens der Inselfelsen in der Schulwerkstatt zusammen gestellt werden sollte, bei denjenigen, die das Trockne lieben, in geräumigen Kästen mit Drahtgaze; auch sie können in der Schulwerkstatt hergestellt werden.

In jedem Schulgarten sollte ferner ein von allen Seiten zugänglicher, mit Glaswänden versehener Bienenstock mit beweglichen Waben und ein Raupenkasten zur Züchtung von Schmetterlingen vorhanden sein, der Bienenstock aber nicht zum Erwerb betrieben, sondern beides zur Anschauung für die Kinder bestimmt; auch hier sollten die Kinder bei Anfertigung der nötigen Gerätschaften mit beschäftigt werden. Sehr vieles kann ferner von seiten der Kinder geschehen, um dem Vogelschutze in die Hände zu arbeiten, insbesondere durch Anfertigung von Nistkästen und von Vorrichtungen für die Winterfütterung der Vögel; die Nistgelegenheiten müssen ja bekanntlich für die verschiedenen Arten der Vögel verschieden eingerichtet werden, und so erfordert das wieder ein besonderes Studium in der freien Natur; aber das ist ja gerade das Bildende an einer solchen Aufgabe, daß sie auch für einen nicht unwesentlichen Teil des Naturstudiums ein gewisses Ziel steckt. Solche Nistkästen im Winter anzufertigen, müßte sich jede Schulwerkstatt angelegen sein lassen, und zwar sie von allen Kindern anfertigen zu lassen, wenn vielleicht auch nicht von allen Kindern dieselben. Diese Nistkästen könnten dann im Frühjahr an das Publikum zur Aufhängung im Garten, Wald und Feld verteilt werden. Auch zu allerlei sonstiger Handreichung, die nicht gerade zur Handarbeit in dem jetzt üblichen Sinne gehört, giebt die Tierpflege Veranlassung, und man wird das in weiterem Sinne auch als erziehende Handarbeit bezeichnen dürfen.

Tritt nunmehr, nachdem das Kind etwa zwei Jahre lang so propädeutisch beschäftigt worden ist, die unterrichtliche Besprechung der Wirtschaftsstufen ein, so wird ja zunächst bei der Jäger- und Hirtenstufe auch vom Flechten und Weben gesprochen werden müssen, weil das Arbeiten sind, die auf dieser Stufe menschheitlicher Wirtschaft wirklich eine große Rolle gespielt haben. Das ist denn auch Veranlassung, sie modifiziert auch in den neben dem Unterrichte herlaufenden Arbeitsübungen auftreten zu lassen. Das Flechten ist nun ja schon im Vorkursus geübt, das Weben noch nicht; es ist aber durch das Flechten schon einigermaßen vorbereitet. Nur in Bezug auf das Material noch nicht; denn hier kommt in erster Linie Wolle und Linnen in Betracht. Wolle wird sowohl auf der Jäger- als auf der Hirtenstufe, dort als Ergebnis der Jagd, hier als Ergebnis der Viehzucht, gewonnen. Dagegen der Flachs muß erst angebaut werden; dies geschieht im Schulgarten. An den Anbau schließt sich die Gewinnung der Faser aus dem Stengel. Sodann werden die Fasern zu Fäden gedreht und und diese zunächst geknüpft; dem Knüpfen folgt das Stricken, zuerst das von Netzen, dann von Kleidungsteilen (Strümpfen, Müffchen u. s. w.). Hierauf das Häkeln. Stricken und Häkeln wären natürlich als Teile der weiblichen Berufsarbeit den Mädchen zuzuweisen. Endlich versuche das Kind in der Weise, wie man Fäden zu Flechtwerk verbindet, auch Gewebe herzustellen. Es wird bald einsehen, wie schwierig das ist, und damit ist die Einführung des Handwebestuhls als notwendig nachgewiesen. Auf der Hirtenstufe tritt nun auch die regelmäßige Herstellung von Kleidungsstücken (Pelz-, Leder-, Wollkleidern) durch Nähen in den Arbeitskreis der Menschheit ein, weil erst die Viehzucht die nötigen Rohstoffe in genügender Menge liefert; daher tritt hier in den Arbeitsübungen der Schule die Näharbeit auf, ebenfalls wieder für die Mädchen, aber im wesentlichen auf Leinwand- und Wollzeug beschränkt; nur versuchsweise werde einmal das Nähen desjenigen Stoffes geübt, der vielleicht vom Menschen zuerst genäht worden ist, des Pelzwerks und Leders. Auf der Stufe des Hirtenlebens werden auch zuerst Produkte der Thonarbeit, und zwar Gefäße, in größerer Ausdehnung vom Menschen benutzt; denn die Aufbewahrung und weitere Behandlung der Milch erfordert eigene Gefäße, die nicht immer Ledergefäße sein können; daher auch in den Arbeitsübungen dieser Stufe Fortsetzung der Thonarbeit, die übrigens auch auf der Jägerstufe geübt worden sein muß, da gerade sie eine langjährige und sorgfältig zerlegte Übung erfordert.

Auf der Stufe des Ackerbaues erweitert sich die Kulturarbeit vor allem um zwei neue Arbeitsgebiete: die Bodenarbeit und die Holzarbeit. Die Holzarbeit schließt sich deswegen naturgemäß an den Ackerbau an, weil mit dem Roden des Waldbodens bald auch die Benutzung des durch Rodung erhaltenen Holzes ein Gegenstand der menschlichen Betriebsamkeit wird. Zum Hause, das der Ackerbauer braucht, und das übrigens selbst vorwiegend ein Holzbau ist, gehört auch Hausgerät, und die Kulturgeschichte weist überall nach, daß mit bäuerlichen Zuständen auch eine ausgedehnte Benutzung des Holzes für Herstellung des Hausgeräts und der Wohnung verbunden ist. Auch die Anfänge der Metallarbeit könnten hierher gezogen

werden; doch weiß man aus der Kulturgeschichte, daß sogar noch im Mittelalter nicht einmal für das Hauptgerät des Bauern, den Pflug, überall Metall verwendet wurde: der Slawe bediente sich noch zu einer Zeit, wo der Deutsche schon längst mit Eisen pflügte, des hölzernen Hakenpfluges, allerdings nicht zum Vorteil seines Betriebes. Da also die Verwendung des Metalls in der menschlichen Wirtschaft auf dieser Stufe noch nicht eigentlich beherrschend auftritt, sondern erst auf den nächsten Stufen, bei der vollständigen Sonderung der gewerblichen Berufe und einem Arbeitsideal, das gerade in der Ausbildung dieser Gewerbe besteht, so wird es zweckmäßig sein, die Metallarbeit, wenigstens der Hauptsache nach, der folgenden Stufe zugewiesen. Dagegen weist der Ackerbau direkt auf die Bodenarbeit und somit auf den Schulgarten hin.

Der Schulgarten ist der Inbegriff aller derjenigen mannigfaltigen und teilweise umständlichen Vor- und Einrichtungen, die nötig sind, um einmal der Arbeit an der Pflanzenwelt alle diejenigen erziehenden Momente für die Schule abzugewinnen, die sich ihr abgewinnen lassen, sodann aber auch der erziehenden Tierpflege, dem Tierschutze und dem Naturleben des Kindes einen Mittelpunkt zu schaffen. Wie alle komplizierte Thätigkeit hat aber auch diese ihre elementaren Vorstufen, und gerade die Schule hat überall die Pflicht, diese Vorstufen aufzusuchen und von ihnen auszugehen. Dahin gehört vor allem, daß die Jugend auf den Schulausflügen gewöhnt wird, wildwachsende Pflanzen mit nach Hause zu nehmen, damit sie dort entweder im Schulzimmer oder im Schulgarten weiter kultiviert werden und zwar zunächst mit den allereinfachsten Hilfsmitteln. Nachdem das Kind sich in dieser ursprünglichen Form der Pflanzenzucht etwas heimisch gemacht hat, kann es ihm erlaubt werden, im Schulgarten auch andere Pflanzen zu kultivieren. Der Schulgarten soll aber gemäß dem soeben formulierten Zwecke Material aus allen drei Naturreichen enthalten: aus dem Pflanzenreiche Anschauungs- und Versuchsmaterial, d. h. Arbeitsbeete für die ganze Schule und für das einzelne Kind; aus dem Tierreiche Anschauungsmaterial — das sich im Garten teils von selbst einstellen wird, teils aber auch eigens in ihn zu verpflanzen ist — und Objekte für die Tierpflege und den Tierschutz: Aquarium, Wohnkästen für verschiedene Tiere aus der Klasse der Reptilien und Amphibien, Vogelkäfige, Nistkästen, Fütterungsvorrichtungen für die Vögel im Winter, nach Möglichkeit auch einzelne Gelasse für größere Tiere, die im Volksbewußtsein eine besondere Rolle spielen, Raupenkasten und Schaustock für Bienenzucht; aus dem Mineralreiche, überall im Garten verstreut, Anschauungsmaterial und instruktive Stücke von Gesteinen und einzelnen allgemein verbreiteten, schön krystallisierenden Mineralien, damit die Kinder wenigstens eine Ahnung bekommen von der Fülle der Schönheiten, die auch dieses Naturreich enthält; endlich Anschauungsmaterial für die Witterungskunde und für die natürliche Zeitmessung durch die Sonne (meteorologische Instrumente, Sonnenuhr).

Die Arbeiten der Kinder im Schulgarten zerfallen in solche, die die Pflanzenwelt, und in solche, die die Tierwelt zum Gegenstande haben; in beiden Fällen handelt es sich entweder um Pflege oder um Beobachtung. Sonach sind zu unterscheiden: Pflege und Beobachtung von Pflanzen, Pflege und Beobachtung von Tieren. Die Pflege und Beobachtung von Tieren wurde oben schon soweit erwähnt, als es in einer kurzen Skizze, wie die vorliegende, möglich ist. Es bleibt nur noch die Pflege und Beobachtung der Pflanzen kurz zu besprechen. Diese Arbeit eignet sich für Knaben wie für Mädchen gleich gut; nur ist bei der Verteilung der betreffenden Arbeiten Rücksicht zu nehmen auf die Natur der beiden Geschlechter. Den Knaben werden also diejenigen Gartenarbeiten zuzuweisen sein, die auch im Hausgarten der Besitzer, nicht die Hausfrau ausführt, den Mädchen die übrigen. Auch zu Werkstattarbeiten für die Knaben giebt die Gartenarbeit Veranlassung und zwar gerade zu solchen, die sich mit recht einfachen Hilfsmitteln (oft nur mit dem Messer) ausführen lassen. So können die Knaben angeleitet werden, die Beete mit Draht einzufassen, Schutzkörbe für den Fuß der Bäume herzustellen, Stäbe zu schnitzen, Pflanzentäfelchen herzurichten, Saatkästen anzufertigen, Stangen zum Anbinden der Bäume, Stäbchen für hochwachsende Kräuter, Gestelle für Spalierbäume, Kästen für Sämereien u. s. w. zu liefern. Ebenso kann die Thonarbeit auf Anregung durch den Schulgarten rechnen: es können Blätter, Blüten und Früchte, sowie ganze Zweige in Thon nachgebildet werden, ganz abgesehen von der reichen Anregung zu Stilisierungen aller Art, die das Pflanzenmaterial des Gartens zuläßt. Und

außerdem kommen auch hier wieder zu den Arbeiten, die sich auf die eigentliche Kultur der Pflanzen beziehen, noch eine ganze Anzahl anderer, die zur Beobachtung des Pflanzenreichs gehören und die ebenfalls mancherlei Handbethätigung erfordern. An diese Beobachtungen schließen sich dann die Arbeiten zur Orientierung in Raum und Zeit, also fortlaufende Beobachtungen an den Gesteinen und an der Sonnenuhr, sowie die Anfänge der praktischen Meßkunst. Diese propädeutischen Meßübungen geben zugleich einen der naturgemäßen Eingänge zur wissenschaftlichen Betrachtung der Raumgrößen. Die für die ersten Meßübungen nötigen Werkzeuge fertigen die Kinder in der Schulwerkstatt und zwar jedes Jahr neu. Es gehören dazu: Signalstangen, Meßstangen, Meßtisch, Meßkette, Meßtischlot, Horizontalkreis, Visierrohr, Horizontallineal, Tiefenlineal, Höhenlineal, Setzwage.

Wenn man festhält, nach wievielen verschiedenen Richtungen die Schulgartenarbeit die Kinder anregt, so wird man über ihre Wichtigkeit nicht leicht zu hoch denken können. Sie ist zunächst die einzige unter den aus den großen Arbeitsgebieten der Menschheit abgeleiteten Arbeitsübungen, um die sich eine ganze Erziehungsaufgabe selbständig und unabhängig herum gruppieren läßt, die man auch in Wirklichkeit schon öfter in den Mittelpunkt einer ganzen Erziehung gestellt hat (man denke an den ausgezeichneten Versuch dieser Art, den Fellenbergs Gehilfe Wehrli in dessen Anstalt so glänzend durchführte) und die gerade in den schwierigsten Fällen (da, wo es sich um die Erziehung verwahrloster Kinder handelt) noch heute eine große Rolle spielt. Das kommt aber daher, weil eben die Gartenarbeit in ganz hervorragendem Maße den Willen, das Gefühl und den Intellekt bildet. Den Willen bildet die Gartenarbeit vor allem dadurch, daß sie eben Arbeit ist, und als solche auch die disziplinierende Kraft besitzt, die jeder Arbeit inne wohnt, aber der Gartenarbeit ganz besonders; dann aber auch dadurch, daß sie mehr als manche andere Arbeit Vorbilder liefert für das, was der menschliche Wille der Natur abzugewinnen vermag, daß sie so Selbstvertrauen erweckt und anfeuernd auf den Arbeiter einwirkt. Das Gefühl bildet sie dadurch, daß lediglich schon durch den bloßen Vorgang des Arbeitens sich eine ganze Anzahl von sog. formalen Gefühlen beim Arbeiter einstellen (Gefühl des Gelingens, der Hoffnung, der Erwartung, der Befriedigung nach wohlvollbrachtem Tagewerk), ferner aber auch dadurch, daß auch die höheren Gefühle (die ästhetischen, sympathetischen, ethischen und sozialen) bei der Gartenarbeit und teilweise sogar schon beim bloßen Aufenthalt im Garten reiche Nahrung finden. Die Vorstellungswelt des Kindes wird bereichert durch wertvolle Kenntnisse aus den verschiedenen Gebieten der Naturkunde und durch wichtige Anschauungen über den Zusammenhang in der ganzen Natur, und dies alles erfolgt im unmittelbaren Verkehr mit der Natur selbst, mit der lebenden Natur und mit der ganzen Natur. Außerdem dient die Gartenarbeit der Einführung des Kindes in ein sehr wichtiges Gebiet des wirtschaftlichen Lebens; sie führt aber auch zu anderen Arbeitsgebieten ungezwungen hinüber: so zur Werkstattarbeit, in dem der Schulgarten zu seinem Betriebe auch allerlei Erzeugnisse der menschlichen Handarbeit braucht, zu deren Anfertigung hier die Kinder eine unmittelbare Veranlassung haben, während nicht umgekehrt von der Werkstattarbeit zur Gartenarbeit eine Brücke führt; zur Tierpflege und zum Tierschutze, deren Objekte sich ja zum Teil von selbst im Garten einstellen werden; und indem sie auf den naturgesetzlichen Grundlagen des Pflanzenbaues achten lehrt, sogar zur Anstellung von Versuchen, die zum Begriff des Schullaboratoriums gehören; sie ermöglicht ferner ein Zusammenarbeiten beider Geschlechter an einer gemeinsamen Aufgabe und außerdem einen vollkommenen Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, indem sie gestattet, leichtere Arbeiten mit schwereren abwechseln zu lassen und indem sie auch ein Gegengewicht gegen einseitige geistige Belastung schafft; sie bietet weiter eine solche Mannigfaltigkeit von Arbeiten, daß hier jüngeren wie älteren Kindern die ihren Körperkräften angemessenen Arbeiten zuerteilt werden können, und sie ist endlich von allen Arbeitsübungen, die wir gefordert haben, mit Ausnahme der Schulwanderungen die einzige, die wesentlich im Freien betrieben werden kann, ein gesundheitlicher Vorzug, der bei der Wertung pädagogischer Maßnahmen heutzutage doppelt ins Gewicht fällt.

So sehr wir aber vom pädagogischen Standpunkte die Gartenarbeit auch schätzen mögen, die handwerkliche Arbeit, wie sie in der menschlichen Entwickelung auf die Stufe des Landbaues folgt und wie sie ihr pädagogisches Abbild in der Schulwerkstatt finden soll, wird sie doch nie ersetzen können. Diese handwerk-

liche Arbeit weist viele Elemente von eigenartigem Werte auf. Die verschiedenen Methoden der Bearbeitung des Rohmaterials und die Organisation der zünftischen Arbeitsgenossenschaft sind es, die hier hauptsächlich in Betracht kommen. Die Schulwerkstatt hat sich aber zunächst zu erinnern, daß sich mit Rücksicht auf die von den einzelnen Handwerken verwandten Arbeitsstoffe die Handwerke in wenige größere Gruppen zusammenfassen lassen, und aus jeder Gruppe hat sie nun wieder nur so viele Vertreter herauszuheben, als in ihr verschiedene Arbeitsrichtungen zum Ausdruck kommen.

Von vornherein ausgeschlossen sind Handwerke, deren Erzeugnisse vorwiegend wegen anderer Eigenschaften geschätzt werden, als wegen der Handgeschicklichkeit, die sich darin ausspricht, in deren Erzeugnissen namentlich die Handarbeit zurücktritt gegen das Material (so z. B. die Handwerke des Müllers, Bäckers, Fleischers und Brauers). Weiter solche, die eine reinliche Bearbeitung des Materials nicht gestatten oder zu viele Hilfsapparate erfordern (z. B. Gerberei und Färberei). Die Rohmaterialien dieser beiden Gruppen geben dagegen sehr wertvolle Übungen für das Schullaboratorium ab: die Prozesse des Backens, Brauens, Fleischkonservierens, Gerbens und Färbens. Aber auch innerhalb der übrig bleibenden Handwerke ist die Auswahl abermals einzuschränken. Da sich nämlich die in Betracht kommenden Stoffe in wenige größere Gruppen zusammenfassen lassen, so handelt es sich nur um eine Vertretung dieser Gruppen, nicht der einzelnen zu ihnen gehörigen Handwerke. Es bilden nun aber Bast, Stroh, Ruten, Rohr und Draht die Gruppe der Flechtstoffe, Wolle, Flachs, Hanf, Baumwolle, Seide u. s. w. die Webstoffe, Zeuge, Leder, Pelzwerk u. s. w. die Gruppe der Nähstoffe, Thon, Wachs, Gips, Papiermaché u. s. w. die plastischen Stoffe, Marmor, Kalkstein, Sandstein, Granit, Syenit u. a. die Materialien der Steinbildhauerei, die Edelsteine und Halbedelsteine die Materialien der Juwelierarbeit, die eigentlichen Bausteine die Materialien des Baumeisters, Holz das Material für die Holzhandwerker im weitesten Sinne des Wortes (Zimmerleute, Tischler, Wagner, Glaser, Böttcher, Drechsler u. s. w.), hornartige Stoffe (Horn, Knochen, Hartgummi, Celluloid u. a.) die Materialien für Kunstdrechsler und verschiedene andere Kunsthandwerker, Metall das Material für die Metallarbeiter im weitesten Sinne (Schmiede, vom Grobschmied bis zum Goldschmied, Schlosser, Klempner, Gelbgießer u. a.), Papier und Pappe das Material für Buchbinder und für Papierarbeiter aller Art, endlich Glas das Material für Glasbläser, Glasschleifer, Glasätzer, Glasmaler, Glaser und verschiedene andere Handwerker, meist Kunsthandwerker.

Von diesen Gruppen sollten zunächst die der Flechtstoffe und der plastischen Stoffe schon deswegen in der Schulwerkstatt nicht unvertreten bleiben, weil sie — ganz abgesehen von ihrer Wichtigkeit für die menschliche Wirtschaft — die einzigen Materialien sind, die sich schon unter der noch mit keinem Werkzeug bewehrten Hand des Menschen gestalten lassen: zur Flechtarbeit wie zur Thonarbeit braucht man außer dem Rohstoffe ursprünglich weiter nichts als eine geschickte Hand, und hier wieder hat die Thonarbeit vor der Flechtarbeit den Vorzug, daß gerade ihre hervorragendsten Erzeugnisse (freie Figuren) nie mit der Maschine hergestellt werden können, während auch das Flechten neuerdings der menschlichen Hand abgenommen und der Maschine übertragen worden ist. Die Flechtarbeit dagegen hat das vor der Thonarbeit voraus, daß mit ihr, wenn sie auch auf Fäden ausgedehnt wird, ein allgemeines Verständnis auch für die Webarbeit, die Knüpfarbeit (Stricken) und die Näharbeit gewonnen ist, wenigstens soweit dieses Verständnis mit der Natur des Fadens zusammenhängt. Die Formarbeit in Holz aber in die Schule aufzunehmen, wird die Erziehung durch die Überlegung genötigt, daß der Jugend Gelegenheit gegeben werden muß, über die Eigentümlichkeiten eines so viel verwandten Materials durch eigene Arbeit Erfahrungen zu sammeln. Das Kind muß lernen, wie man Holz hobelt, sägt, raspelt, feilt, bohrt, abdreht, wie man eine Holzoberfläche verschönert und wie man zwei Holzstücken entweder durch Reifen oder Bänder, durch Einzinken, Nageln, Zusammenschrauben, Leimen oder Kitten verbindet. Es wird dabei selbstverständlich eisernes Werkzeug angewandt werden; aber um den Fortschritt ermessen zu lernen, der in dieser Anwendung eisernen Werkzeugs liegt, sollte die Jugend auch einmal eine Bearbeitung des Holzes mit steinernem Werkzeuge wenigstens versuchen. Die moderne Form der Steinarbeit gehört entweder dem Gebiete des Bauwesens an und ist deswegen von der Schule auszuschließen, oder aber, sie verwendet, wie die Edelsteinarbeit, zu kostbares und schwierig zu hantierendes Material, oder endlich, sie verfolgt, wie die Stein-

bildhauerei, lediglich künstlerische Zwecke, die für die Schule unerreichbar sind. Dagegen spielt die Steinarbeit in einer sehr ursprünglichen Form eine große Rolle in der Urgeschichte der Menschheit, und soweit sie hier eigentümliche Methoden aufweist, sollte sie von der Schule nicht ganz vernachlässigt werden. Doch wird es sich empfehlen, den Kursus der urgeschichtlichen Bearbeitungsmethoden nicht zu früh auftreten zu lassen, sondern erst die Metallarbeit zu einiger Fertigkeit durchzubilden, ehe die urgeschichtlichen Arbeitsmethoden, die an die Geschicklichkeit der Hand schon größere Anforderungen stellen, angewandt werden dürfen. In vielen Fällen wird es auch genügen, wenn die Kinder so arbeiten sehen, ohne selbst zu arbeiten. Die Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern dürfte nach dieser Richtung folgende sein: zuerst werde Holz mit Metall, dann Stein mit Metall, dann Metall mit Metall. dann Holz mit Stein, dann Stein mit Stein, dann Holz mit Holz bearbeitet; darnach würde also der Versuch des Feuerbohrers, der für die Menschheit so folgenreich gewesen ist, die Arbeiten der Schulwerkstatt abschließen. Die Metallarbeit darf in der Schulwerkstatt nicht fehlen, weil sie, abgesehen von der Wichtigkeit des Metalls für die menschliche Wirtschaft, wiederum eine ganze Zahl eigentümlicher Arbeitsmethoden aufweist: das Hämmern, Schweißen, Treiben, Falzen, Nieten, Löten, Gießen. Es ist bei der Metallarbeit gerade das so einzigartig, daß in diesem Falle der Arbeitsstoff sich gerade im glühenden Zustande am besten verarbeiten läßt. Die Papier- und Papparbeit nehmen wir in die Schule zwar auf, aber nicht etwa deshalb, weil sie neue Probleme der Bearbeitung böte, die außerhalb der Flechtarbeit und Holzarbeit lägen; denn daß Papier und Pappe geflochten werden können, haben sie mit den eigentlichen Flechtstoffen gemein; daß sie geschnitten werden können, mit jeder vegetabilischen Faser, insbesondere auch mit jeder dünnen Holzplatte; daß sie gehobelt werden können, ist auch nichts wesentlich Neues; wie man ferner mit Leim zwei Papierflächen aneinander haften machen kann, so auch zwei Holzflächen, und wenn es für Papier noch besondere Klebmittel giebt, so haben ähnliche auch Holz, Glas und Metall. Auch daß die Oberflächen von Papier und Pappe sich mit Leichtigkeit verzieren lassen, ist diesen Materialien nicht ausschließlich eigen. Dagegen spielt das Papier im modernen Leben und insbesondere auch in dem der Schuljugend eine so große Rolle, daß die Schulwerkstatt eine genauere Bekanntschaft mit dessen Bearbeitung zu vermitteln nicht wird ablehnen können. Diese Bekanntschaft hat sich namentlich auch darauf zu richten, daß die Kinder ihre gewöhnlichen Hefte selbst herstellen lernen. Selbstverständlich ist das aber nicht die einzige Aufgabe für dieses Arbeitsgebiet der Schulwerkstatt. Die Glasarbeit endlich ist auch für die Schulwerkstatt in Anspruch zu nehmen, soweit es sich um Verarbeitung des Glases handelt, nicht um seine Darstellung. Die Bearbeitung des Glases hat ihre eigentümlichen Elemente und erfordert eine eigene Geschicklichkeit. Während das Glas mit den Metallen gemeinsam die Eigenschaften der Schmelzbarkeit und Gießbarkeit, sowie der Politurfähigkeit hat, unterscheidet es sich doch von ihnen wiederum vor allem durch seine größere Sprödigkeit; zu den plastischen Stoffen aber gehört es in gewissem Sinne deshalb, weil es in zähflüssigem Zustande zwar nicht der Hand allein, wohl aber der als Blasebalg wirkenden Lunge in Verbindung mit der Hand in fast alle Formen folgt. Sodann erhält es noch einen hohen Arbeitswert dadurch, daß man es auf die mannigfaltigste und geschmackvollste Weise farbig verzieren und daß man es außerdem schleifen und polieren kann. Daher spielen denn die Produkte der Glasbläserei und Glasschleiferei unter den Schmuckgegenständen und Ziergeräten eine hervorragende Rolle. Seinen besondern Wert für die Schule erhält es aber dadurch, daß es bei der Herstellung von Apparaten für das Schullaboratorium gar nicht mehr umgangen werden kann.

Die Stufe der bürgerlichen Arbeit, die in der Schulwerkstatt nach ihrer handwerklichen Seite verfolgt werden soll, bietet aber in ihren modernen Formen so viele neue Elemente von gemeinsamer Natur, jedoch nicht handwerklicher Art, daß die Schulwerkstatt sich völlig ungenügend erweist, auch in sie einzuführen. Diese gemeinsamen Elemente führen vor allem zurück auf die Lehre von den Kräften und nicht weiter zerlegbaren Stoffen der Natur, auf Physik und Chemie. Wir erhalten somit als Ergänzung des Unterrichts auf dieser Stufe ein selbständiges Arbeitsgebiet, das sich wesentlich an Physik und Chemie anschließt, ein Arbeitsgebiet übrigens, das gerade diesen beiden Wissenschaften von jeher am willigsten zugestanden worden ist. Man hat sich eben gesagt, daß es ohne fleißige Übung in den Untersuchungs-

methoden der Physik und Chemie, ohne häufiges, zweckbewußtes Umgehen mit den Apparaten, Geräten und Hilfsmitteln des physikalischen und chemischen Laboratoriums nicht möglich ist, sich ein Verständnis physikalischer und chemischer Thatsachen und Theorieen anzueignen. Wir sind daher auch berechtigt, dieses Arbeitsgebiet der Schule als Schullaboratorium zu bezeichnen. Außer den Versuchen aus der Physik und Chemie würden zum Begriffe des Schullaboratoriums auch gehören die elementaren Versuche aus der Pflanzenphysiologie, die die Grundlage für das Verständnis des Pflanzenlebens bilden und die elementaren Beobachtungen aus dem Gebiete der Witterung, wenn sie auch nicht gerade in einem besonderen Raume der Schule, sondern im Schulgarten angestellt werden. Denn die beiden Grundsäulen der Naturwissenschaft sind eben Beobachtung und Versuch; Versuch da, wo in gewissen Naturerscheinungen die wirksamen Einflüsse uns unverständlich bleiben oder von uns ganz übersehen werden. Da müssen eben die Bedingungen, unter denen etwas geschehen soll, abgeändert werden, damit daraus der Einfluß der einzelnen Umstände erkennbar werde. Sowohl das Beobachten, wie das Versuchen will gelernt sein, weil die geistige Verarbeitung sowohl der Beobachtungen wie der Versuche leicht auf Irrwege führen kann. Man ersieht daraus, welche wichtige, anders gar nicht zu lösende Aufgaben dem Schullaboratorium zufallen. Es soll die verschiedenen Methoden der experimentellen Forschung oder des induktiven Denkens anwenden und alle Kautelen üben lehren, die man beim naturwissenschaftlichen Schließen zu nehmen hat. Je nach der Natur der vorliegenden Aufgabe soll der Zögling Bedingungen zusammensetzen, vereinfachen, mit Rücksicht auf Nebenumstände abändern, kurz Erscheinungen disponieren lernen, an einer Reihe zweckmäßig ausgewählter Versuche soll er von der Beobachtung zunächst zu dem durch sorgfältige Induktion ermittelten empirischen Gesetze, von da zur Hypothese und durch sie zur Theorie fortschreiten, womöglich sogar mit elementar-mathematischer Begründung dieser Theorie.

Was soeben vom Schullaboratorium verlangt wurde, ist ja natürlich das äußerste Ziel, das ihm auf der obersten Stufe der höheren Erziehungsschule gestellt werden könnte. Aber das Schullaboratorium hat, wie alle anderen Arbeitsübungen, auch seine Elementarstufe. Wo bei der unterrichtlichen Vertiefung in die früheren Kulturzustände der Menschheit Arbeitsprobleme auftreten, die zu elementaren Betrachtungen in der Naturlehre einladen, da findet das Schullaboratorium seine ersten Aufgaben vor. Beim Schießen der Fische ergiebt sich z. B. die Notwendigkeit, Versuche über die Lichtbrechung im Wasser anzustellen. Und so unzählige andere Beispiele. Man vergleiche dazu mein Buch: Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule S. 193—195. Es geht aus den dort angeführten Beispielen — die übrigens keineswegs das Gebiet erschöpfen sollen — hervor, wie gewisse Arbeitsprobleme zu gewissen naturwissenschaftlichen Versuchen geradezu auffordern.

Tritt man nun der Verwirklichung dieser Versuche näher, so ersieht man sofort, welche ausgezeichnete Vorschule für die Ausführung derselben gewisse Werkstattarbeiten sein müßten. Fertigkeiten in der Bearbeitung des Glases, des Holzes, der Metalle, des Korks, des Kautschuks, im Leimen, Kitten, Löten, Firnissen, müßten den Zwecken des Schullaboratoriums sehr zu statten kommen und die Herstellung von allerlei instruktiven Apparaten wesentlich erleichtern. Man soll aber daraus nicht folgern, daß das Schullaboratorium durch die Schulwerkstatt überflüssig gemacht werden könnte. Bei den Werkstattarbeiten ist die Arbeit an den verschiedenen Materialien und den Gebrauch verschiedener Werkzeuge Selbstzweck. Hier handelt es sich darum, einen Stoff nach technischen und ästhetischen Rücksichten so zu gestalten, daß dabei die Geschicklichkeit der menschlichen Hand richtig zum Ausdrucke kommt. Für die Zwecke des Schullaboratoriums aber soll ein Arbeitsprodukt ohne besondere Rücksichtnahme auf seine ästhetische Angemessenheit hergestellt werden, lediglich als ein Mittel, um mittelst desselben die Natur zu einer Antwort auf eine an sie gerichtete Frage zu zwingen. Zugleich geht auch aus der Aufgabe des Schullaboratoriums hervor, wie wichtig es ist, daß die Geschicklichkeit der Hand beim Zöglinge nicht bloß überhaupt, sondern auch möglichst früh ausgebildet werde. Je früher dies nämlich geschieht, um so früher wird derselbe befähigt sein, sich durch eigene Versuche an der Lösung der Rätsel zu beteiligen, die die Natur darbietet. Schon die Spiele der Jugend weisen darauf hin, wie gern das Kind allerlei Gerät zusammenstellt; man denke an Pfeil und Bogen, an die Knallbüchse, die Schleuder, den Rindenkahn, die

Weidenpfeife, den Drachen, die Nußschale mit Schnappholz u. ä. Von solchem Gerät, das sich das Kind selbst gefertigt hat, müßte natürlich ausgegangen werden, wenn man in ihm die Lust rege machen wollte, auch andere Apparate anzufertigen.

Bei dieser Ausgestaltung der Aufgaben des Schullaboratoriums handelt es sich aber nicht bloß um eine unterrichtlich-methodische Anordnung der Laboratoriumsarbeiten, sondern es ist dabei auch zu berücksichtigen, daß gerade die Periode der Schulzeit, wo das Schullaboratorium seine größte Thätigkeit zu entfalten haben wird, auch diejenige ist, wo der Zögling dem Anschlusse seiner Schulerziehung am nächsten steht. In dieser Periode soll er mehr und mehr gewöhnt werden, selbständig mit eigenem freien Entschluß in die Aufgaben seiner Erziehung fördernd einzugreifen, sich selbständig Ziele zu stecken und selbständig für Erreichung dieser Ziele diejenigen Mittel anzuwenden, die er nach reiflicher Überlegung für die besten halten muß. Auf solche Selbständigkeit soll ja allerdings beim Zöglinge schon vom Beginne seiner Erziehung an hingearbeitet werden; es ist aber doch nicht zu verkennen, daß sie jetzt ganz besonders betont werden muß. Jetzt muß der Zögling selbst feststellen, was zu thun ist, wie es zu thun ist und warum es so und nicht anders gethan werden muß. Aber ist es nicht genug, daß die Schüler jetzt selbständig den Weg bezeichnen, auf dem vorzugehen ist, sondern sie sollen ihn nun auch wirklich selbst gehen lernen. Sie sollen sich, wo es irgend angeht, auch — und zwar immer mit den einfachsten denkbaren Mitteln — die Apparate selbst anfertigen, mittelst deren die zur Veranschaulichung eines Naturgesetzes dienenden Naturerscheinungen hervorgerufen werden können. Dann wird in gemeinsamer Arbeit der Klasse gewissermaßen ein Feldzug gegen die Natur entworfen, als wenn sie den Thatbestand herauszugeben erst gezwungen werden müßte, wobei der Lehrer nur als Feldherr seine Truppen disponiert, indem er den einzelnen Abteilungen selbständige Unteraufgaben zur Lösung zuweist. Damit rückt man nach und nach dem Problem immer näher auf den Leib, bis schließlich durch eine gemeinsame Aktion die endgiltige Lösung gewonnen wird. Auch hier gilt also die Strategie: getrennt marschieren, vereinigt schlagen! So kommt neben der Selbständigkeit der einzelnen Schüler auch die Gemeinsamkeit der Arbeit zur Geltung, und das ist ein wichtiges Moment für die Gestaltung aller hier geforderten Arbeitsübungen, also auch der Schulwanderungen, der erziehenden Tierpflege, des Schulgartens und der Schulwerkstatt. Für diese andern Arbeitsgebiete wurde auf die Wichtigkeit dieses Prinzips schon früher hingewiesen (Bd. II, S. 20, Sp. 1). In allen diesen Gebieten ist, um der Gemeinsamkeit der Arbeit für die Erziehung nun auch abzugewinnen, was ihr abgenommen werden kann, auch auf eine Art genossenschaftlicher Gliederung der Arbeit hinzuwirken. Die Schüler sollen der Arbeit nirgends als viele Einzelne gegenüberstehen, die untereinander keinen Zusammenhang haben, sondern als eine wohlgegliederte Arbeitsgenossenschaft, wo jeder nach dem Maße seiner Kräfte und seiner Begabung zum Gelingen des Ganzen beizutragen hat, als eine Genossenschaft, die auch eine genossenschaftliche Ehre und ein genossenschaftliches Verantwortlichkeitsgefühl vertritt.

Sehen wir jetzt zu, welche Arbeitsgruppen im großen und ganzen zu den Gebieten der einzelnen Arbeitsstoffe gehören. Von der Flechtarbeit, Webarbeit und Näharbeit ist schon oben (S. 264) gesprochen worden.

Von der Thonarbeit ist zu bemerken, daß auch hier von den einfachsten Verhältnissen ausgegangen werden sollte: die Hand zunächst unbewehrt, die Thonarbeit also zuerst lediglich Fingerarbeit; dann Arbeit mit einer vom Baume gebrochenen Modellierrute, deren Unvollkommenheit sich bald herausstellen wird und deren Verbesserung wenigstens versucht werden soll, endlich Arbeit mit dem modernen Modellierholze. Neben dem Thonmodellieren soll das Thonschneiden nicht vernachlässigt werden. Durch das Thonschneiden werden Gegenstände gewonnen, die von ebenen Flächen begrenzt sind (u. a. z. B. auch krystallographische Körper), durch Modellieren solche, deren Begrenzung krumme Flächen bilden: zunächst Blätter, die sich wenig über die Fläche erheben, dann Körper auf konstruktiver Grundlage (z. B. Apfel auf Grundlage der Kugel), dann Verbindungen beider, darnach Kompositionen, endlich Stilisierungen. Als Vorbereitung erfordert die Thonarbeit eine schulmäßige Entwickelung von Raumvorstellungen, wie sie durch das Legen von Bausteinen in vorzüglicher Weise gefördert wird. Die Darstellung von Körpern, also das Hochmodellieren, sollte hinter der Darstellung von Flächen, also dem Flachmodellieren, nicht zu weit zurückbleiben. Dem Modellieren gehe immer ein analysierendes Zeichnen voraus. Auch

das Ausschneiden in Papier ist eine zweckmäßige Vorübung, wenigstens für das Auffassen der Umrisse; es soll daher vor dem Flachmodellieren geübt werden. An das Modellieren, das wegen seiner besonderen Wichtigkeit durch die ganze Schulzeit fortzusetzen ist, schließt sich das Gipsformen als diejenige Thätigkeit, die das Mittel an die Hand giebt, die modellierte Form auch für die Vervielfältigung festzuhalten. Im Anschluß an die Thonarbeit kann auch noch in Wachs modelliert werden.

Die Holzarbeit sollte mit ganz einfachen Übungen im Gebrauche des Messers beginnen. Welche Mannigfaltigkeit der Erzeugnisse sich dabei erzielen läßt, geht aus dem in dem Litteraturverzeichnis angeführten Kalbschen Buche hervor. Daran hätten sich zu schließen: die Arbeit an der Schnitzebank, die eine besondere Wichtigkeit für ländliche Verhältnisse hat, die Holzverbindungsarbeiten (eigentliche Tischlerei), die Holzdrechselei, das Holzstechen und Holzschnitzen, nach Möglichkeit auch die Einlege- und Laubsägearbeit, die letztere allerdings nur soweit, als sie nicht die Gesundheit gefährdet. Nach der Tischlerei, nicht vor derselben, wird die Laubsägearbeit hier deshalb aufgeführt, weil sie erst dann ihren pädagogischen Wert erhält, wenn sie auch die Zurichtung des Materials mit in ihren Bereich zieht. Die Holzdrechselei hat in der Schulwerkstatt hauptsächlich die Aufgabe, die Darstellung der für das praktische Leben so wichtigen Rotationskörper zu ermöglichen. Wird dabei die Drehbank mit dem Fuße in Bewegung gesetzt, so hat das allerdings seine schweren hygienischen Bedenken; diese würden sich aber beseitigen lassen, wenn eine Einrichtung gefunden werden könnte, die den Dreharbeiter des Tretens mit dem Fuße überhöbe. Allerdings bliebe dann immer noch die Gefahr, daß der Drehstahl einmal springen und den Arbeiter verletzen könnte. Vielleicht läßt sich aber das Herstellen der Rotationskörper aus Holz dadurch überflüssig machen, daß es ermöglicht wird, sie aus Thon und mit einem Drehholz anstatt einem Drehstahl herzustellen. Zu diesem Zwecke müßte allerdings die Drehscheibe des Töpfers entsprechend umgestaltet werden (horizontale Achse statt vertikaler) und es würde auch nötig sein, den Thon vorher eigens zu präparieren.

Papier- und Papparbeit beginnen selbstverständlich mit dem Falten und Falzen des Papiers; darauf folgt das Heften, das Überziehen von Pappflächen mit Deckpapieren, das Einbinden von Büchern und das Verbinden von Pappflächen zu allerlei gerad- und krummflächigen Behältern, sowie das Verzieren der gefertigten Arbeiten (Bücher, Kästen, Schachteln, stereometrische Körper, Mappen u. s. w.)

Die Metallarbeit beginnt mit dem Biegen von Draht zu allerlei Gegenständen, die in der Schule gebraucht werden können, beschäftigt sich dann mit der Behandlung von Blech (Schneiden, Biegen, Löten, Falzen u. s. w.), wobei besonders das Löten in den Vordergrund tritt, und sollte unter allen Umständen auch leichtere Aufgaben der Schmiederei in Angriff nehmen, weil nur bei dieser Arbeit diejenigen Eigenschaften des Metalls hervortreten, die es für die menschliche Wirtschaft so außerordentlich brauchbar machen.

Die Glasarbeit endlich beschäftigt sich mit dem Schneiden, Schleifen, Blasen und Ziehen des Glases, woran sich unter Umständen das Schleifen von Halbedelsteinen schließen kann.

12. Verschiedene Richtungen, nach denen Handarbeitserzeugnisse für die Schule Bedeutung haben. Wenn nun aber auf diese Weise auch im allgemeinen die Arbeitsgebiete festgelegt sind, so fehlt doch noch sehr viel, daß man auch im einzelnen anzugeben vermöchte, wie innerhalb der einzelnen Kulturstufen und innerhalb der einzelnen Gebiete eine Aufgabe auf die andere zu folgen hätte. In dieser Beziehung befindet sich die Theorie des Handarbeitsunterrichts bei ihrem gegenwärtigen Stande noch am Anfange ihrer Untersuchungen, und bloß im allgemeinen lassen sich die Gesichtspunkte herausheben, die für die pädagogische Wertung dieser Handarbeiten in Betracht zu kommen haben.

Über ihre Bedeutung für die sog. Regierung der Kinder ist schon im 2. Bande S. 18, Sp. 1 gesprochen worden. Sie dienen aber außerdem auch dem Unterrichte und der Zucht. Dem Unterrichte können sie dienen, indem sie entweder zu Unterrichtsvorstellungen, die schon vorhanden sind, die Anschauung liefern oder indem sie neue Unterrichtsvorstellungen gewinnen helfen, der Zucht, indem sie, ohne in diesem Falle spezielle Rücksicht auf den Unterricht zu nehmen, die Kinder nach Maßgabe ihrer Kräfte überhaupt für das gemeine Beste in Bewegung setzen. Läßt man z. B. in der Geographie aus Thon allerlei geographische Individuen, wie isolierte Berge, Thäler, tief eingerissene Schluchten, Tafelländer

u. s. w. modellieren, so vermag man damit Vorstellungen zu veranschaulichen, die im Unterrichte behandelt sind. Ähnlich, wenn ich so die Reliefkarte der Heimat von den Kindern modellieren lasse, nachdem sie durch häufige Exkursionen mit der Gegend vertraut geworden sind. Solche Veranschaulichungen sind noch in manchen andern Unterrichtsgegenständen denkbar: außer in der Geographie vor allem auch in der Geschichte (Kulturgeschichte), in der Geometrie und in den verschiedenen Zweigen der Naturkunde (Sammlungen verschiedener Art, zu den verschiedenen Naturreichen gehörend).

Einen ganz andern Zweck hat ein Erzeugnis der Handarbeit, wenn es z. B. dazu verwandt wird, den Zahlbegriff aus der direkten, mit arbeitender Beschäftigung verbundenen Anschauung der üblichen Maße zu ermitteln, wie das in der Beustschen Schule in Zürich geschieht (s. Litteratur), oder wenn aus gewissen Modellen gewisse geometrische Gesetze gewonnen werden, wie von Kumpa in dessen Lehrgange (s. Litteratur). Dem Wesen nach dasselbe sind diejenigen Handarbeitserzeugnisse, die ihrem Begriffe nach zum Schullaboratorium gehören, also Apparate zur Gewinnung physikalischer Gesetze, wie sie vielfältig von Schülern ganz selbständig gearbeitet werden, oder Apparate für das Verständnis elementarer Vorgänge aus dem Gebiete der Pflanzenphysiologie.

Die Handarbeit, die im Dienste der Schule stehen will, hat aber das Kind auch für das allgemeine Beste in Bewegung zu setzen. Wenn z. B. Bücher oder Hefte der jüngern Schüler defekt geworden sind, so sollten die älteren, soweit sie mit Papparbeit umzugehen wissen, angehalten werden, sie auszubessern. Auch neue Hefte für die jüngeren können sie liefern, so lange diese in den Geheimnissen des Heftens noch nicht Bescheid wissen. Für die Schule selbst können die Papparbeiter unter den Schülern Behälter verschiedener Art liefern: Kästen zum Aufbewahren von Mineralien, Gesteinen, Konchylien, zoologischen und botanischen Objekten, Glaskästen für wertvolle Präparate u. v. a. In allen diesen Fällen handelt es sich nicht etwa darum, schon vorhandene Unterrichtsvorstellungen durch das in Betracht kommende Erzeugnis der Handarbeit zu verdeutlichen oder neue zu gewinnen — hier soll vielmehr bei Herstellung eines solchen Erzeugnisses lediglich der Wille des Kindes für einen Zweck in Bewegung gesetzt werden, der außerhalb der ausschließlichen Förderung des eigenen Wohls liegt. Ähnlich liegt die Sache, wenn die Holzarbeit für den Schulgarten Saatkästen, Etiketten, Stäbe, Gestelle für Bäume, Nistkästen u. s. w. liefert.

Selbstverständlich würde nun jede Arbeitsübung, die verlangt, dem Erziehungsplane eingefügt zu werden, zunächst unter einen dieser Gesichtspunkte zu fallen haben; aber andererseits gehören nicht alle Arbeiten, die unter einen dieser Gesichtspunkte fallen, schon deshalb ohne weiteres in den Lehrplan hinein; denn dieser hat noch mit einer ganzen Anzahl anderer Rücksichten zu rechnen. Da wird zunächst die Art der Schule in Betracht zu ziehen sein: die Schüler der niederen Erziehungsschule (Volks- und Bürgerschule) haben ein anderes Durchschnittsalter, als die der höheren Erziehungsschule, und da mit dem anderen Durchschnittsalter an und für sich auch ein anderer Durchschnitt an körperlicher und geistiger Kraft bei dem Zöglinge gegeben ist, so verlangt schon dieser Gesichtspunkt eine verschiedene Auswahl von Arbeitsübungen für beide Schularten, ganz abgesehen davon, daß auch das Erziehungsziel der Volksschule auf eine ganz andere soziale Schicht berechnet ist, als das der höheren Erziehungsschule, und abgesehen auch ferner davon, daß in diesen beiden sozialen Schichten durchschnittlich auch ganz verschiedene Vererbungsgesetze herrschen, so daß ein Kind des Volkes eine Mitgift ganz anderer Art mit auf seinen Lebensweg zu bekommen pflegt, als ein Kind derjenigen Stände, die zur Hauptsache die höhere Schule bevölkern. Es braucht das durchaus keine schlechtere Mitgift zu sein — gerade in Bezug auf Vererbung von Geschicklichkeiten, wie sie für den Betrieb von Handarbeit in Betracht kommen, ist ein solches Kind oft besser ausgestattet, als ein Kind der sog. besseren Stände, und auch in geistiger Beziehung vielfach nicht schlechter. Ferner wird sehr viel davon abhängen, wieviele aufsteigende Klassen eine Schule zählt; je weniger es deren sind, um so mehr wird natürlich die ganze Bildung, und so auch die Handarbeit, ins Enge gezogen werden müssen, obgleich andererseits gerade eine Schule von wenigen Stufen — die doch im allgemeinen auf eine tiefstehende soziale Schicht der Eltern hinweisen wird — die Anlagen eines Kindes auch in Bezug auf Handarbeit doppelt sorgfältig entwickeln müßte, weil oft genug unter solchen Umständen die Schulbildung das einzige Erbe ist, das die Eltern

dem Kinde ins Leben mitgeben können. Das alles wird also jedenfalls auf die Auswahl dessen, was der Handarbeitsunterricht in den einzelnen Schulen zu bieten hat, mit von Einfluß sein. Aber auch nachdem die Auswahl festgestellt ist, verlangt noch manches andere eingehende Überlegungen. Gesetzt z. B., man habe sich für eine im Handarbeitsunterrichte anzufertigende Darstellung derjenigen Körper, die in der Stereometrie besprochen zu werden pflegen, entschieden; da bieten sich nun folgende Möglichkeiten dar: solche Körper können hergestellt werden aus Pappe, Holz, Thon, Blech und Draht. Welches von diesen Materialien soll man nun wählen? Und so in zahlreichen ähnlichen Fällen. Glücklicherweise sind wir jetzt wenigstens in der Lage, die technischen Schwierigkeiten zu übersehen, die in jedem einzelnen dieser Materialien liegen. Die für die einzelnen Arbeitsgebiete (Holzarbeit u. s. w.) von der Leipziger Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit aufgestellten Lehrgänge erlauben uns das mit Sicherheit abzuschätzen. Es bleibt aber auch dann immer noch vieles zu bedenken. Wenn man z. B. daran festhält, daß ein großer Teil dieser Handarbeiten dazu dienen soll, vorhandene Unterrichtsvorstellungen zu verdeutlichen oder neue zu gewinnen, so ist damit doch ihre Herstellung der Zeit nach insoweit festgelegt, als dieselbe keinesfalls später stattfinden darf, als zu der Zeit, wo diese Erzeugnisse der Handarbeit gerade im Unterrichte gebraucht werden. Verträgt sich diese zeitliche Festlegung aber mit der Rücksicht auf die technische Fertigkeit, die zur Herstellung dieser Sachen erfordert wird? Sind die Zöglinge zu der Zeit, wo die Arbeiten gebraucht werden, auch technisch weit genug vorgerückt, um sie herstellen zu können? Wenn sie aber erst zu einer Zeit hergestellt werden sollen, wo die Zöglinge dazu technisch weit genug sind, dann müßte doch unter Umständen ihre Besprechung an eine andere, spätere Stelle des Lehrplans gelegt werden. Soll man nun überhaupt der Rücksicht auf technischen Fortschritt, also einem lediglich fachlichen Gesichtspunkte, soviel Einfluß einräumen, daß er unter Umständen den ganzen Lehrplan der theoretischen Fächer über den Haufen zu werfen vermöchte? Die Ausgleichung dieser einander widerstrebenden Prinzipien, der technischen Anforderungen des Handarbeitsfaches und der pädagogischen Anforderungen des Lehrplans, dürfte wohl das schwierigste Problem bei der pädagogischen Ausgestaltung dieser Arbeitsübungen sein. Wenn es nun auch für die Lösung dieses Problems keine allgemeine Formel giebt, sondern die besonderen Verhältnisse dabei sorgfältig in Betracht gezogen sein wollen, so kann doch so viel gesagt werden, daß es keinesfalls dem einzelnen technischen Fache erlaubt sein darf, den ganzen Lehrplan zu vergewaltigen. Man muß doch annehmen, daß die Aufstellung des Lehrplans für die theoretischen Fächer so erfolgt ist, daß er ganz gewissenhaft aus dem Erziehungsziel und speziell dem Unterrichtsziel abgeleitet worden ist. Er bildet also den unverrückbar festen Rahmen, in dem sich alles einfügen muß. Jedes einzelne Fach hat gegenüber der speziellen Erziehungsaufgabe lediglich eine dienende Stellung. Wenn also einmal der Lehrplan für die theoretischen Fächer festgelegt worden ist, so hat der Handarbeitsunterricht zuzusehen, wie er sich in dem ihm zugewiesenen Raume am zweckmäßigsten einrichtet, d. h. so, daß der technische Fortschritt des einzelnen Handarbeitsfaches den wenigsten Schaden erleidet. Ein Auskunftsmittel, durch dessen Anwendung unter Umständen ein solcher Schaden vermieden werden kann, ist schon oben angedeutet. Wo man die Wahl zwischen mehreren Herstellungsarten eines Körpers hat, wähle man diejenige Art der Herstellung, die sich unter solchen Umständen mit den besten Gründen rechtfertigen läßt. Und wenn nun einmal die Kinder eine Arbeit herstellen müssen, der sie — wenn man die Sache vom Standpunkte des technischen Fachmannes betrachtet — noch nicht durchaus gewachsen sind und bei der also die erzielte Leistung technisch anfechtbar erscheint, so kann diese selbe Leistung, vom erzieherischen Standpunkte betrachtet, vielleicht doch ganz wertvoll sein, und sie ist es sicher dann, wenn das Kind in die Arbeit die ganze Hingabe seines Willens hineingelegt hat. Liegt der Fall umgekehrt so, daß die Arbeit nach technischer Richtung zwar vollständig genügt, daß aber der, der sie leistete, noch viel Besseres hätte zu stande bringen können, wenn er mit der ganzen Hingabe seines Willens daran gearbeitet hätte, so verdient ihr Hersteller trotzdem kein Lob, weil er eben besseres leisten konnte. Bei der pädagogischen Beurteilung kommt es eben in erster Linie nicht auf den äußeren Erfolg, den äußeren Wert der Arbeit an, sondern auf den Willenszustand des Arbeitenden. Um aber nun technisch ungenügende Leistungen gleichwohl möglichst zu

beseitigen, sei ganz besondere Aufmerksamkeit darauf verwandt, daß man den angestrebten Zweck jederzeit mit den einfachsten Mitteln zu erreichen, d. h. die Herstellung möglichst zu vereinfachen sucht. Ein Beispiel dafür sei die Art der Herstellung physikalischer Apparate seitens der Schüler. Wie diese Apparate ganz gewöhnlich hergestellt werden und wie ihre Herstellung in den Büchern gelehrt wird, sind sie immer noch zu kompliziert. Es wird da immer noch zu viel „mit Hebeln und mit Schrauben" operiert. Statt dessen brauchen wir für pädagogische Zwecke eine sog. Physica pauperum, die selbst noch aus gebrauchten Korken, abgesprengten Flaschen, weggeworfenen Drähten, Zigarrenkästen, Zwirnrollen u. a. Nichtigkeiten, die umsonst zu haben sind, lehrhafte Apparate herzustellen versteht.

Aus alledem geht hervor, daß jeder Lehrplan für die einzelnen Gebiete der Handarbeit innerhalb des Lehrplans einer bestimmten Schule stets Kompromisse zwischen sehr auseinandergehenden Forderungen darstellen wird; so schwierig es nun aber auch sein mag, solche Lehrpläne aufzustellen, ebenso dankbar wird es sein, und ebenso notwendig für die Ausgestaltung unserer Schulen in der Richtung, daß sie den Gegensatz zwischen Schule und Leben immer mehr auszugleichen suchen.

13. Handarbeit und Nebenklassen. Zur Ausgleichung dieses Gegensatzes dürfte aber noch eine andere Einrichtung beizutragen ganz wesentlich berufen sein. In seiner Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte stellt Ziller die Forderung auf, daß den Hauptklassen der Erziehungsschulen Nebenklassen beigegeben werden müßten. „Die Hauptklassen, welche den vornehmsten Teil der Lehranstalt ausmachen sollen, haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen und den erziehenden Unterricht mit den pädagogischen Unterrichtsweisen zu übernehmen. Die Nebenklassen, denen die nicht pädagogischen Unterrichtsweisen zukommen, müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen, und den Grund legen für den berufsmäßigen Unterricht, der dann selbst entweder in den speziellen Bildungsanstalten, den Berufsschulen, oder in der Praxis des Lebens erteilt wird, der jedoch nicht vor Vollendung der allgemeinen Bildung, soweit sie durch die Erziehung zu erreichen ist, also nicht vor dem Schlusse der Erziehungszeit eintreten darf." Ziller verlangt diese Nebenklassen für alle Erziehungsschulen, niedere wie höhere, weist ihnen wöchentlich etwa 4—5 Stunden zu und will, daß sie von der Zeit an besucht werden, wo im Zöglinge „die zwar noch nicht in allen Fällen feste, aber doch ernste Aussicht auf den Eintritt ins praktische Leben und den Übergang in bestimmte Lebensverhältnisse gewöhnlich hervorzutreten pflegt." Er meint, daß dieser Zeitpunkt für den Volksschüler etwa mit dem zurückgelegten zehnten, für den Zögling der höheren Schule nicht gelehrten Charakters (Realschüler, Realgymnasiasten und Oberrealschüler) mit dem zurückgelegten zwölften und für den Gymnasiasten mit dem zurückgelegten vierzehnten Jahre anzunehmen sei. Diesen Nebenklassen weist er eine ganze Anzahl von Übungen zu, die sämtlich den Unterricht der Hauptklassen nach sehr verschiedenen Richtungen, aber immer in dem angegebenen Sinne zu ergänzen haben sollen; zu ihnen gehören nun für die niedere Erziehungsschule auch Übungen in Handarbeit, von denen er aber ausdrücklich fordert, daß sie für die zukünftige Berufsarbeit immer nur einen propädeutischen Charakter tragen dürfen.

Eine solche Einrichtung würde nun zunächst gestatten, daß in der Handarbeit zwischen den Bedürfnissen der ländlichen und denen der städtischen Volksschulen unterschieden werden könnte. Den ländlichen Schulen würden als wichtigste Handarbeiten landwirtschaftliche Beschäftigungen in einem Stück Gartenland oder Feld zuzuweisen sein, und zugleich müßten die Schüler solcher Schulen angeleitet werden, wie sie ihre Geräte und Werkzeuge auszubessern und zu erneuern, auch wie sie im spätern Leben an den Gebäuden ihres Hofes und den Zubehörungen ihrer Grundstücke kleine Reparaturen und Verbesserungen vorzunehmen hätten. Nebenher hätten zu gehen Übungen in den verschiedenen Veredelungsarten, in der Baumpflege, im Säen, Pflanzen, Jäten u. s. w., im Ausmessen und Aufnehmen, Einteilen und Begrenzen des Grundstückes, in der Prüfung und Unterscheidung des Bodens, im Erkennen und rationellen Behandeln der wichtigsten Kultur- und Nutzpflanzen, der Unkräuter und der landwirtschaftlichen Hilfsstoffe, kurz in allen Arbeiten, die oben (S. 265 und 266) für den Schulgarten gefordert wurden. Für städtische Volksschulen würden sehr zweckmäßig Übungen im Gebrauche der bei der Holz- und Metallarbeit vorwiegend verwandten Werkzeuge vor-

zunehmen sein und zwar an Aufgaben, wie sie in der Sphäre des gemeinen Mannes liegen; daneben aber auch z. B. Übungen im Modellieren von einfachen Ornamenten, wie sie heutzutage an allerlei Handwerksarbeiten so vielfältig verwandt werden. Es handelt sich bei diesen Arbeiten aber keineswegs um die Art der Unterweisung, wie sie dem zukünftigen Holz- oder Metallarbeiter als Handwerkslehrling erteilt wird, sondern um eine allgemeine Vorbereitung auf den Betrieb handwerklicher Arbeit überhaupt. Wenn nun aber auch im allgemeinen für solche Schulen eine Beschränkung dieser Übungen auf die Arbeit in Holz und Metall wegen der überwiegenden Wichtigkeit gerade dieser Materialien angezeigt erscheint, so würde das doch nicht hindern, daß nicht unter Umständen auch noch andere Arbeiten betrieben werden könnten, wenn sie in den am Orte vertretenen Industrieen besonders verwendbar wären: Flechtarbeit, Papierarbeit, Drechselei in Holz, Horn u. a. Materialien, Glasarbeit u. ä., ohne daß sich indessen diese Arbeiten in die speziellen technischen Einzelheiten der betreffenden Industrieen einlassen dürften. Auch für die Mädchen soll in den Nebenklassen ihrer zukünftigen Berufsarbeit entsprechend gesorgt werden; da aber dieser Gegenstand nicht zu unserem Thema gehört, so gehen wir hier nicht näher auf ihn ein. Alle diese Arbeiten der Nebenklassen müßten nun aber so betrieben werden, daß die einfachsten Elemente, Formen und Handgriffe besonders stark hervortreten; nach und nach aber wären sie doch so zu verknüpfen und zusammenzusetzen, wie sie ein zusammenhängender geschäftlicher Betrieb auch aufweist. Dagegen wären alle erschwerenden Komplikationen, alle zu künstlichen Verbindungen, alle technischen Spezialitäten aus diesen Übungen möglichst auszuscheiden. Vor allem vermieden werden müßte bei dieser Einrichtung die Zuspitzung und Beschränkung der Übungen auf die für ein einzelnes Handwerk oder eine einzelne Industrie erforderliche Handfertigkeit, wie sie umgekehrt gerade für eine Werkstatt, in der Handwerkslehrlinge zu lernen haben, und für die unter Umständen sich auf die Lehrlingsbildung aufsetzende Fachschule charakteristisch ist.

Man wird zugeben müssen, daß in dieser Idee der Nebenklassen Ziller der deutschen Schule ein noch ungehobenes Vermächtnis hinterlassen hat. Der Gedanke ist äußerst fruchtbar und der allgemeinen Zustimmung gewiß in weit höherem Grade sicher, als der Zillersche Lehrplan im allgemeinen. Gleichzeitig ersieht man aber auch, wie die Idee der Nebenklassen auch ihrerseits auf die Notwendigkeit hinweist, den Schulunterricht schon von seinem Beginn an durch verschiedenartige Arbeitsübungen zu ergänzen. Ohne solche schon mit den ersten Schuljahren ins Werk zu setzende Ergänzungen würden auch die Nebenklassen in der Luft schweben.

14. Handarbeit und die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen. In den vorangehenden Ausführungen hat uns vorwiegend das Problem beschäftigt, wie für die Erziehungsschule im allgemeinen die Handbildung pädagogisch auszugestalten sei. Suchen wir nun aber Fühlung mit den wirklich vorhandenen Schulen für allgemeine Bildung zu gewinnen, so sehen wir bald, daß es reine Erziehungsschulen gar nicht giebt: weder die Volksschulen, noch die verschiedenen Arten der Realanstalten, noch die Gymnasien sind im stande, die Idee der Erziehung rein auszuprägen, ohne daß sich in ihre Ausgestaltung Rücksichten auf die sozialen, kirchlichen, staatlichen und gemeindlichen Kreise einmischen, inmitten deren eine Schule zu wirken hat. So ist z. B. gerade die Idee der Nebenklassen entsprungen aus der Rücksicht auf die Brauchbarkeit des Zöglings im späteren öffentlichen Leben. Aber auch davon abgesehen wird unsere Zusammenstellung für einige Arten von Schulen zu viel, für andere zu wenig bieten: zu viel für die verschiedenen Abarten der Volksschulen, zu wenig für einzelne Arten der höheren Schulen, insbesondere die höchsten unter den Realanstalten. Freilich findet man die Handarbeit bisher nur in verschwindend wenigen der höheren Schulen vertreten, in engster Verbindung mit dem Unterrichte kaum in einer einzigen; aber das darf uns nicht abhalten, immer wieder zu betonen, daß auch die Jugend der höheren Schulen nicht ohne eine pädagogische Schulung der Hand heranwachsen sollte, weil eben eine gewisse Ausbildung der Handgeschicklichkeit zur allgemeinen geistigen Ausbildung des Menschen notwendig hinzugehört (s. Erziehung zur Arbeit, Bd. II, S. 18). Es kann auch nicht zweifelhaft sein, daß sich diese Handbildung ebenfalls an die unterrichtliche Vertiefung in die wirtschaftlichen Kulturstufen anzuschließen haben wird, wenn man eben an dem Grundsatze festhält, daß aller Unterrichtsstoff nach kulturhistorischen Stufen anzuordnen ist und daß Unterrichts-

vorstellungen und Übungen der Zucht nicht zusammenhangslos neben einander stehen dürfen, sondern daß sie gegenseitig zu einander konzentriert sein müssen.

Wenn wir nun zunächst die Besprechung der Kulturstufen in den höheren Schulen nicht gelehrten Charakters in Betracht ziehen, so würde aus unserem Standpunkte folgen, daß sie sich nicht auf das heimatliche Material, wie die niedere Erziehungsschule, zu beschränken, sondern daß sie auch das außerheimatliche Material associierend herbeizuziehen hätten, um so nach und nach die Weltarbeit in ihrem gegenwärtigen Bestande, wenigstens ihren wesentlichsten Elementen nach, begreifen zu lehren. Es würde sich also für diese Arten von Schulen beispielsweise darum handeln, auf der Jägerstufe auch die Arbeit derjenigen Völker des Erdballs zu durchdenken, die gegenwärtig noch Jagd und Fischerei treiben, auf der Nomadenstufe würde entsprechend die Wirtschaft der europäischen und außereuropäischen Nomaden und Halbnomaden, auf der Stufe des Ackerbaues würden die verschiedenen Formen von Ackerbau und Viehzucht, wie sie innerhalb und außerhalb Europas vorkommen, eingehendere Besprechung finden müssen. Auch die Stufe der kleinbürgerlichen Beschäftigung bedarf einer Erweiterung durch außerheimatliches Material, und es wäre hier insbesondere die in vieler Beziehung so hervorragende Handindustrie des Ostens (China, Japan, Indien, Türkei) herbeizuziehen. Die letzte Stufe trägt ohnedem ein entschieden internationales Gepräge. In der höheren Schule gelehrten Charakters wird die Besprechung auf allen Stufen mit Ausnahme der letzten vor allem die entsprechenden Verhältnisse des Altertums mit zu verwerten haben. Die handarbeitlichen Übungen würden sich in den Realanstalten gegenüber denen der Volksschule vor allem zu erweitern haben durch Herstellung von Arbeitererzeugnissen, die sich zur Verdeutlichung der gerade in den höheren Erziehungsschulen ausschließlich behandelten Teile der Mathematik und zur Anstellung von noch viel eingehenderen Versuchen aus den Gebieten der Physik und Chemie eignen würden. Ähnliches gilt auch für das Gymnasium, das außerdem noch in der Unterstützung des Kunstverständnisses durch Modellieren der Stilelemente verschiedener Epochen, wie das z. Zt. in der leider aufgelösten Gymnasialklasse des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena geschehen ist, ein äußerst dankbares Gebiet finden würde.

15. Handarbeit und Lehrlingsbildung. Schon in dem Artikel „Erziehung zur Arbeit“ (Bd. II, S. 24—25) suchten wir nachzuweisen, daß die seitherige Art der Lehrlingsbildung vielfach ungenügend sei. Das dort im Litteraturverzeichnis aufgeführte Werk von P. Scheven, Die Lehrwerkstätte, sei für das Studium der ganzen Frage dem Leser nochmals angelegentlich empfohlen (Vgl. auch Jahrb. d. V. f. wissensch. Päd. XXVIII, S. 221—240). Es wurde aber in dem Artikel auch bemerkt, daß man neuerdings vereinzelt anfange, mit der Lehrlingsbildung in richtigere Bahnen einzulenken, und es wurden Veranstaltungen erwähnt, die man in verschiedenen Gattungen von Betrieben getroffen hat, um gerade den praktischen Teil der Lehre, die eigentliche Erziehung zur gewerblichen Arbeit, zweckmäßiger zu gestalten. Dagegen wurde dort auf die theoretische Seite der Lehrlingsbildung nicht eingegangen. In dieser Beziehung scheint nun einer der Hauptmängel der zu sein, daß im allgemeinen kein naturgemäßer Übergang zwischen der Schullehre und der Gewerbslehre hergestellt ist: die Schulbildung bricht für den gewerblichen Lehrling durchschnittlich zu jäh ab, die Unterweisung in der gewerblichen Handarbeit fängt ebenso durchschnittlich zu jäh an. Es wäre nicht das geringste Verdienst von Nebenklassen im Sinne Zillers, daß sie hier zweckmäßige Übergänge schaffen würden. Aber auch wenn sie überall an die Volksschulen angegliedert würden, so bliebe doch immer noch zu wünschen, daß nun auch während der Lehrzeit ein gesünderes Verhältnis zwischen Praxis und Theorie des Handwerks hergestellt würde. Damit kommen wir auf die Gestaltung der Fortbildungsschulen.

Am günstigsten liegen die Verhältnisse immer noch da, wo man, wie in großen Städten, Fachklassen für einzelne Gewerbe, oder, wie in vielen mittleren Städten, Fachklassen wenigstens für ganze Gruppen solcher Gewerbe (Holzarbeiter, Metallarbeiter, Bauhandwerker u. s. w.) eingerichtet hat, oder wo, wie in Ackerbaudörfern, der Umstand, daß die vielleicht weit überwiegende Mehrzahl der Bewohner eben Ackerbau treibt, eine einfache Gestaltung des Lehrplans zuläßt. In kleinen Städten findet man oft nicht einmal solche Fachklassen für ganze Gruppen von Gewerben, wobei allerdings nicht verschwiegen werden darf, daß eine solche Ausgestaltung der allgemeinen Fortbildungsschule zur gewerblichen ihre bedeutenden Schwierigkeiten selbst in den großen und mitt-

leren Städten hat, Schwierigkeiten, die sich für kleine Städte unter Umständen so steigern, daß sie schier unüberwindlich werden. Und diese Schwierigkeiten liegen nicht einmal immer in der Beschaffung der Geldmittel oder in der Indolenz der Gemeindevertretung, sondern vielfach auch in dem Drucke, der gegenwärtig namentlich auf dem kleineren Gewerbe lastet, und in dem Mangel an Einsicht bei den Gewerbetreibenden. Ein großer Fortschritt wäre es jedenfalls schon, wenn, wie dies in den Leipziger Fortbildungsschulen größtenteils musterhaft geschieht, die theoretische Unterweisung ganz sorgfältig um den zukünftigen Beruf konzentriert würde: alle freien Ausarbeitungen, alle Rechnungen, die ganze Buchführung, die ganze Geschäftskunde, alle volkswirtschaftliche Belehrung muß sich auf den zukünftigen Beruf beziehen, wobei natürlich dessen Beziehungen zu den allgemeinen staatlichen Verhältnissen und seine Stellung zu dem System der allgemeinen Wohlfahrt, also seine sozial-politische Bedeutung nicht außer acht zu lassen, sondern vielmehr ganz sorgfältig im Unterrichte zu zerlegen wäre, um den Lehrling vor einem banausischen Versinken in Engherzigkeit zu bewahren, ihn vielmehr dafür mit Stolz auf den erwählten Beruf zu erfüllen, und so dafür zu sorgen, daß er bei aller nüchternen Arbeit sich doch immer auch einen berechtigten Idealismus bewahrt. Die bürgerliche Gemeinde, der die Fortbildungsschule ja wohl überall untersteht, sollte nun allerdings auch durch die äußere Stellung, die sie derselben giebt, zum Ausdruck bringen, wie sehr sie die Bildung der arbeitenden Klassen schätzt: dem Unterrichte müßte die genügende Zahl von Stunden zur Verfügung gestellt, wo es angeht, müßte die Fortbildungsschule einem eigenen Direktor unterstellt, der Unterricht müßte von einem eigens für diesen Zweck und für ihn ausschließlich, ausgewählten Lehrerkollegium erteilt werden und zwar in einem eigenen Schulgebäude, das lediglich für die Fortbildungsschule bestimmt und zweckentsprechend ausgestattet wäre, und zu einer Tageszeit, wo die Schüler noch geistig frisch und nicht durch die vorangegangene Arbeit in der Werkstatt körperlich verbraucht und daher auch geistig abgespannt sind. Im Lehrplane wäre neben den theoretischen Fächern vor allem das Zeichnen, und zwar das gewerbliche Zeichnen als „die Sprache der Technik“ stark zu betonen, ebenso das Modellieren. Um aber nicht bloß eine allgemeine Beziehung der theoretischen Fächer auf den Beruf, sondern selbst ein Eingehen derselben auf die einzelnen Werkstattarbeiten des Lehrlings zu ermöglichen, wären nach und nach für die wichtigeren Gewerbe Musterlehrgänge für die praktische Ausbildung der Lehrlinge auszuarbeiten und an die einzelnen Arbeiten dieser Musterlehrgänge wäre nunmehr der theoretische Unterricht genau anzuschließen. Für eine solche Ausbildung der Lehrlinge wären die beteiligten Kreise schon zu interessieren, wenn womöglich für jede Abteilung der gewerblichen Fortbildungsschule ein eigener Schulvorstand gewählt würde, in dem auch das beteiligte Gewerbe entsprechend vertreten sein müßte.

Wo es sich herausstellen sollte, daß für einzelne Gewerbe die eigentliche Meisterlehre nicht diejenigen Erfolge hätte, die man im Interesse der Allgemeinheit von ihr erwarten müßte, wäre den Lehrlingen Gelegenheit zum Besuch einer sog. Ergänzungslehrwerkstätte zu geben, also einer Werkstätte, die sich die ergänzende Ausbildung der Lehrlinge zum speziellen Zwecke zu setzen hätte. Die Lehrlingsbildung müßte erst vollendet sein, ehe der Besuch einer eigentlichen Fachschule mit vollem Tagesunterrichte folgen dürfte. Eine solche Fachschule würde auch unter dieser Voraussetzung noch genug Arbeit zu thun finden.

Hiermit am Ende unserer Betrachtung angelangt, dürfen wir wohl feststellen, daß es an einer Ausgestaltung der Knabenhandarbeit, die erziehend gedacht und doch zugleich dehnbar genug ist, um auch für die mannigfachen Anforderungen des praktischen Lebens wenigstens eine Propädeutik zu bieten, in der Praxis unserer Schulen noch fast durchaus fehlt. Andere Völker haben uns nach dieser Richtung entschieden überflügelt. Ebenso fehlt eine richtige Verbindung der Kindergartenarbeit mit der der Schule, und nicht minder fehlen die naturgemäßen Übergänge von der Handarbeit der Schule zu den verschiedenen Handarbeitsformen des Gewerbes. Die ganze Frage wird in Zukunft sich viel mehr Beeinflussung von seiten sozial-pädagogischer Erwägungen gefallen lassen müssen, als das bisher der Fall gewesen ist; denn es handelt sich dabei um einen Beitrag zur Bildung der großen Volksmassen gerade auf demjenigen Gebiete, das im Leben des gewöhnlichen Mannes ja doch die größte Rolle spielt und seine Lebensführung ganz wesentlich mit bestimmen hilft: fühlt er sich glücklich und den Anforderungen des Geschäftes gewachsen

auf dem Gebiete seiner gewerblichen Arbeit, so braucht man auch nicht bange zu sein, daß er sich auf die Seite der Unzufriedenen schlagen wird, deren Zahl nicht zu vermehren, sondern auf alle Weise zu vermindern die Aufgabe einer weisen Staatskunst sein sollte.

Litteratur: I. **Allgemeines**: Defoe, Life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe. London 1719. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Kapp, Vergleichende allgemeine Erdkunde in wissenschaftl. Darstellung. — Fraas, Die Schule des Landbaues. 5. Aufl. München 1871. — Ebermayer, Die physikalischen Einwirkungen des Waldes. Aschaffenburg 1873. — Ratzel, Die Vorgeschichte des europäischen Menschen. München 1875. — Langethal, Lehrbuch der landwirtschaftl. Pflanzenkunde. 5. Aufl. Berlin 1874—76. — Karmarsch, Handbuch der mechanischen Technologie. 5. Aufl. Hannover 1875—76. — Pettenkofer, Beziehungen der Luft zu Kleidung, Wohnung und Boden. 4. Aufl. Braunschweig 1877. — Erismann, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. 2. Aufl. München 1879. — Geyer, Der Wald im nationalen Wirtschaftsleben. Leipzig 1879. — Liburnau, Klima und Wasser. München 1879. — Joly, Der Mensch vor dem Zeitalter der Metalle. Aus dem Französischen. Leipzig 1880. — Noiré, Das Werkzeug und seine Bedeutung für die Entwickelungsgeschichte der Menschheit. Mainz 1880. — Ranke, Anleitung zu anthropologisch-vorgeschichtlichen Beobachtungen. O. O. u. J. (wahrscheinlich 1880 erschienen). — Roßmäßler, Der Wald. 3. Aufl. Leipzig 1880. — Andree, Geographie des Welthandels. 3 Bde. Braunschweig 1881—82. — Honegger, Allgemeine Kulturgeschichte. I. Bd. Vorgeschichtl. Zeit. Leipzig 1882. — Pettenkofer, Der Boden und sein Zusammenhang mit der Gesundheit des Menschen. Braunschweig 1882. — Ratzel, Anthropogeographie. Leipzig 1882. — Roscher, Nationalökonomik des Ackerbaues und der verwandten Urproduktionen. 10. Aufl. Stuttgart 1882. — Roscher, Nationalökonomik des Handels und Gewerbfleißes. 10. Aufl. Stuttgart 1882. — Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere. 4. Aufl. Petersburg 1883. — Tylor, Einleitung in das Studium der Anthropologie und Civilisation. Aus dem Englischen. Braunschweig 1883. — Riest, Die deutsche Arbeit. 3. Aufl. Stuttgart 1884. — Ziller, Grundleg. zur Lehre vom erzieh. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig 1885. — Erdmann-König, Warenkunde. 11. Aufl. Leipzig 1885. — Peschel, Völkerkunde. 6. Aufl. Leipzig 1885. — Wagner, Handbuch der chem. Technologie. 12. Aufl. Leipzig 1886. — Ratzel, Völkerkunde. 3 Bde. Leipzig und Wien 1886—88. — Beyer, Fr. Junge über den naturgeschichtl. Unterricht in der Volksschule. In: Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Päd. XIX, 73—119. — Settegast, Die Tierzucht. 5. Aufl. Berlin 1888.

II. **Schulwanderungen**: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857. — v. Babo, Spaziergänge eines Lehrers mit seinen Schülern oder Gespräche über landwirtschaftliche Gegenstände. 2 Bdchn. Frankfurt a. M. 1857—58. — Schreber, Planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren. Leipzig 1860. — Schlotterbeck, Sinnenbildung, Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts. Glogau 1860. — Ziller, Zur Theorie päd. Reisen. In: Jahrb. d. V. f. w. Päd. II, 214—229. — Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt. In: Jahrb. d. V. f. w. Päd. V, 209 bis 249. — Georgens, Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus. Darin I. Abschnitt: Der Schulgarten und die Wanderungen. Berlin 1873. — Ruß, Durch Wald und Feld. 2. Aufl. Leipzig 1875. — Ruß, In der freien Natur. I. Reihe. 2. Aufl. Berlin 1876. — Kiesenwetter u. Reibisch, Der Naturaliensammler. Leipzig 1877. — Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. Bilder aus dem Insektenleben. 2. Aufl. Berlin 1878. — Lersch, Kalender des Naturbeobachters. 2. Aufl. Köln 1880. — Roßmäßler, Der Wald. 3. Aufl. Leipzig 1881. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza 1882. — Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Beust, Die pädagogische Schulreise. Zürich 1885. In: Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule V, 1. — Finger, Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde. 6. Aufl. Berlin 1886. — Geikie, Geologie. In: Naturwissenschaftliche Elementarbücher. 3. Aufl. Straßburg 1886. — Wagner, Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide. 6. Aufl. Leipzig 1887. — Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers. Leipzig 1888. — Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. 6. Aufl. Stuttgart 1888. — Wagner, Entdeckungsreisen in Haus und Hof. 6. Aufl. Leipzig 1888. — Wagner, Entdeckungsreisen in Feld und Flur. 6. Aufl. Leipzig 1888. — Pilz, Über Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. Weimar 1889. Nebst 700 Aufgaben und Fragen. 3. Aufl. Weimar 1887. — Willkomm, Waldbüchlein. Ein Vademecum für Waldspaziergänger. 3. Aufl. Leipzig 1889. — Klasing, Buch der Sammlungen. 5. Aufl. Bielefeld 1890. — Wagner, Der gelehrte Spielkamerad. 4. Aufl. Leipzig 1891. — Lomberg, Über Schulwanderungen im Dienste des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza 1893. — Voigt, Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. — Kraepelin, Naturstudien in Schule und Haus. Leipzig 1895. — Lange, Über Apperzeption. 5. Aufl. Plauen 1895.

III. **Tierpflege und Tierschutz**: Sigismund, Die Familie als Schule der Natur. Leipzig 1857. — Pösche, Das Leben der Natur im Kreise des Jahres. Braunschweig 1860. — Müller, A. u. K., Wohnungen, Leben und Eigentümlichkeiten in der höh. Tierwelt. Leipzig 1866—68. — Schwab, Das Wasserbecken im Schulgarten. In: Allgem. Schulzeitung 1877, Nr. 31. — Glaser u. Klotz, Leben und Eigentümlichkeiten der mittleren und niederen Tierwelt. 2. Ausg. Leipzig 1880. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza 1882. — Gloger, Schriften über den Vogelschutz und den Schutz nützlicher Tiere überhaupt. 1876—1882. 4 Teile: I. 13. Aufl. 1882. II. 7. Aufl. 1876. III. 2. Aufl. 1880. IV. 1881. — Schwab, Wie

kann der Schulgarten das wirksamste Mittel für die Propaganda des Tierschutzes werden? Vortrag. Das Referat darüber in der Zeitschrift: Die Erziehung der Gegenwart. VIII. Nr. 8. — Ratzeburg, Die Forstinsekten. 2. Aufl. Wien 1885. — Glaser, Die Kleintiere in ihrem Nutzen und Schaden für die Haus-, Land-, Garten- und Forstwirtschaft. Magdeburg 1886. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Teile. 6. Aufl. Gotha 1887. — Wagner, Entdeckungsreisen im Wald und auf der Heide. 6. Aufl. Leipzig 1887. — Bregenzer, Tier-Ethik. Preisschrift, herausgegeben vom Verbande der Tierschutzvereine des Deutschen Reiches. Bamberg 1894. — — Grenzboten 1894, II. S. 69 ff., S. 125 ff.: Der Tierschutz. Darin: Der Tierschutz und die Jugend, S. 125—126. Der Vogelschutz S. 136—139. Zwei Vogelschutztafeln, gez. von Prof. Göring. Der Schule und dem Hause gewidmet vom Deutschen Verein zum Schutze der Vogelwelt.

IV. **Schulgarten:** Regel, Kultur der Pflanzen unserer höheren Gebirge, sowie des hohen Nordens. Erlangen 1857. — Hüttig, Plan für den Volksschulgarten in Kilanda. In: Koch, Wochenschrift für Gärtnerei und Pflanzenkunde. 1871. — Georgens, Der Volksschulgarten u. das Volksschulhaus. Berlin 1873. — Schwab, Die österr. Musterschule auf der Weltausstellung. Wien 1873. — Kuby, Das Volksschulhaus, mit besond. Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Lande und in kleinen Städten. Augsburg 1875. — Schwab, Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Frage unserer öffentl. Erziehung. 4. Aufl. Wien 1876. — Schwab, Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Wien 1878. — Jablanczy, Der Schulgarten der Volksschule am Lande. Wien 1879. — Petrasch, Kultur der Alpenpflanzen. In dem illustr. Werke: Die Alpenpflanzen nach der Natur gemalt. Leipzig 1879—84. — Kolb, Der Schulgarten. Stuttgart 1880. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza 1882. — Göppert, Der Königl. botanische Garten der Universität Breslau. 9. Ausg. Görlitz 1883. — Troost, Hundert wildwachsende Pflanzen aus Wald, Trift und Aue für den Blumentisch. Wiesbaden 1884. — Weiß, Die deutschen Pflanzen im deutschen Garten. Stuttgart 1884. — Troost, Viridarium für Schule und Haus oder der botanische Blumentisch und Schulgarten. Wiesbaden 1885. — Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. 2 Bde. Leipzig und Wien 1887 u. 1891. — Der Schulgarten. Pläne mit erläut. Text. Preisgekrönte Arbeiten, herausgeg. vom Schweiz. landwirtsch. Verein. Zürich 1887. — Maresch, Der Schulgarten als landwirtschaftl. Lehrmittel an der Volksschule. Wien, Pichlers Wwe. & S. 1894. — Lange, Über Apperzeption. 5. Aufl. Plauen 1895. — Zeitschriften: Langauer, Der Schulgarten, jährl. 12 Nummern. Wien 1886—88 (dann eingegangen). — Becher u. Bode, Der Schul- und Hausgarten, jährl. 12 Nummern. Jetzt (1896) im dritten Jahrgang stehend.

V. **Schulwerkstatt:** Vergleiche das Litteraturverzeichnis des vorigen Artikels.

VI. **Schullaboratorium:** Poppe, Der physikalische Jugendfreund. 2 Teile. Frankfurt a. M. 1811, 1813. — Kühn, Tausend Experimente der Physik und Chemie zur Unterhaltung und Belehrung. Aus dem Engl. 9 Hefte. Leipzig 1822 u. 1823. — Beschäftigungen für die Jugend aller Stände, zur Gewöhnung an zweckmäßige Thätigkeit, zur erheiternden Unterhaltung, sowie zur Anregung des Kunst- und Gewerbesinnes. Von einer Gesellschaft Gelehrter und Erzieher. 1. Bd. Stuttgart 1834—35. — Kißling, Die Elemente der Naturlehre, durch die gewöhnlichsten Spiele der Jugend gelehrt. Aus dem Franz. 1. Bd. Stuttgart 1839. — Schiel, Die Methode der induktiven Forschung. Braunschweig 1865. — Arendt, Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie an niederen und höheren Lehranstalten. Leipzig 1868. — Arendt, Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre als Grundlage für eine zeitgemäße allgemeine Bildung und Vorbereitung für jeden naturwissenschaftlichen Unterricht. Leipzig 1869. — Arendt, Materialien zum Unterricht in der Naturlehre. Leipzig 1874. — Heussi, Der physikalische Apparat. Leipzig 1875. — Frick, Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. 2. Aufl., bearbeitet von Lehmann. Braunschweig 1879. — Arendt, Technik der Experimentalchemie. 2 Bde. Leipzig 1880. — Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel 1880. — Stöckhardt, Die Schule der Chemie. Braunschweig 1881. — Barth und Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig 1882. — Weyde, Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten. Wien 1882. — Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Naturlehre in elementarer Darstellung, nebst Anleitung zum Experimentieren und zur Anfertigung der Apparate. 3. Aufl. Leipzig 1883. — Emsmann u. Dammer, Des deutschen Knaben Experimentierbuch. 4. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1885. — Lehmann, Physikalische Technik. Leipzig 1885. — Oettler, Darstellung der einfachsten Mittel und Versuche beim Unterrichte in der Naturlehre an Volksschulen. 7. Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar, Ostern 1885—1887. — Bruhns, Die Schulwerkstätte. Wien 1886. — Magnus, Der praktische Lehrer. Hildesheim 1886. — Crüger, Die Schule der Physik. Leipzig 1887. — Weinhold, Physikalische Demonstrationen. 2. Aufl. Leipzig 1887. — Sumpf, Schulphysik. 4. Aufl. Hildesheim 1891. — Frick, Physikalische Technik, speziell Anleitung zur Ausführung physikalischer Demonstrationen und zur Herstellung von physikalischen Demonstrations-Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln. 6. Aufl. von O. Lehmann. Braunschweig 1890. — Tromholt, 100 Schnurrpfeifereien. Anregende und ohne Vorübungen oder umständliche Gerätschaften von jedem leicht ausführbare Unterhaltungen für Große und Kleine. Nach dem Franz. 6. Aufl. Dresden 1891. — Krieg, Der praktische Experimental-Physiker. Bearbeitet nach Experimental Science von Hopkins. Magdeburg 1892. — Barth und Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. 9. Aufl. Bielefeld und Leipzig 1894. — Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 2. Aufl. Langensalza 1894. — Götze, Schulhandfertigkeit. Leipzig 1894.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Handarbeit, hygienisch

1. Weibliche Handarbeiten. 2. Knaben-Handarbeit. 3. Arbeiten des Kindergartens. 4. Garten-Arbeit.

1. Weibliche Handarbeiten. Die Handarbeiten der Mädchen können in hygienischer Beziehung nachteilig wirken; denn sie vereinigen in sich die Schäden der Naharbeit und der Sitzarbeit. Um die dadurch entstehenden Gesundheitsschädigungen zu vermeiden, ist insbesondere darauf zu achten, daß die Handarbeiten dem Auge nicht zu nahe gebracht werden und daß die Körperhaltung eine richtige sei.

Die Annäherung des Objektes an das Auge ist abhängig von der Beleuchtung, sowie von den Größenverhältnissen und der Farbe der anzufertigenden Arbeit.

Die weiblichen Handarbeiten sollten nur bei vorzüglicher Beleuchtung ausgeführt werden. Das Tageslicht ist hierfür das vollkommenste Licht. Handarbeitsstunden müssen auf die hellsten Tageszeiten gelegt werden. Namentlich im Winter sollten die Handarbeiten nur in den letzten Vormittagsstunden oder in den ersten Nachmittagsstunden, in den dunkelsten Monaten aber nicht über 3 Uhr hinaus, betrieben werden. Sinkt die Beleuchtung, z. B. bei trübem Wetter, unter das zulässige Minimum herab, so muß die mechanische Thätigkeit abgebrochen werden; es ist ja dann Gelegenheit, mit den Mädchen Unterredungen über die bei diesem Unterricht gebrauchten Stoffe und Werkzeuge vorzunehmen. Bei künstlicher Beleuchtung sollte nur dann Handarbeitsunterricht stattfinden, wenn das Licht sich nicht wesentlich vom Tageslicht unterscheidet. Diesen Anforderungen entspricht die mit Hilfe von Gasglüh- und elektrischem Lichte erzeugte reflektierte diffuse Beleuchtung.

Die weiblichen Handarbeiten müssen in ihren Maschen und Stichen groß genug sein, damit bei ihrer Herstellung nicht ein zu angestrengtes Sehen erforderlich ist. Alle Arbeiten, welche auf eine Entfernung von 30 cm nicht deutlich gesehen werden können, sind von der Schule auszuschließen. Je jünger die Mädchen sind, um so größer müssen die Objektteile sein; aber auch für ältere Mädchen ist bei solchen Arbeiten, welche die Augen stark anstrengen, eine Beschränkung auf das geringste Maß notwendig. Nach ihren Größenverhältnissen teilt Prof. H. Cohn die weiblichen Handarbeiten in 4 Gruppen ein, je nachdem dieselben nach der Feinheit ihrer Maschen und Stiche leicht, schwieriger, schwer oder gar nicht auf ein Drittel Meter Entfernung gesehen werden können. Zur ersten Gruppe gehören alle groben Handarbeiten, deren Maschen und Stiche ein gesundes Auge noch auf Armeslänge unterscheiden kann, wie Stricken, Wollhäkeln, Filieren, grobes Stopfen und das gewöhnliche Kleidernähen. Diese Arbeiten sind dem Auge unschädlich. Die zweite Sorte von Handarbeiten hat es mit Maschen und Stichen zu thun, die vom gesunden Auge nur mit knapper Not in 35 cm Entfernung gesehen werden können. Es gehören hierher das feine Stopfen, Gardinenapplicieren, Buntsticken und Filetguipure. Die dritte Gruppe umfaßt feines Weißnähen, englisches und französisches Sticken, Knopflochnähen, Plattstich und Namenstickerei. Wenn diese Arbeiten, die wegen der Kleinheit der Objektteile zu Kurzsichtigkeit und Akkomodationsschwäche führen, im jugendlichen Alter betrieben werden, so darf dies nur unter gewissenhafter Beobachtung aller Vorsichtsmaßregeln geschehen. Zur vierten Kategorie gehören feine Perlenstickerei und echte Spitzenarbeit; sie sind absolut schädlich und müssen aus der Schule verbannt bleiben.

Die Annäherung der Arbeit an das Auge kann endlich noch durch die Farbe des zu verarbeitenden Materials verursacht werden. Schwarz auf Schwarz erfordert ein angestrengtes Sehen, weil der Kontrast der Farben fehlt. Dasselbe gilt von Weiß auf Weiß und ebenso von allen Stoffen, für die gleichfarbige Fäden verwendet werden. Zu dem Mangel an Farbenkontrasten tritt noch „die Notwendigkeit einer scharfen Einstellung des Auges und der Abschätzungsarbeit (Ein- und Ausstichstelle, Stichlänge). Für Stickereien sollten die Vorlagen in möglichst großen Verhältnissen scharf gedruckt sein, für Buntstickerei nur kolorierte verwendet werden." (Burgerstein.)

Bei der Anfertigung der weiblichen Handarbeiten müssen die Schülerinnen nach etwa 10 Minuten anhaltender Thätigkeit kürzere Zeit pausieren, um durch Sehen in die Weite das Auge zu entlasten und dadurch die Nachteile des angestrengten Nahesehens nach Möglichkeit zu beseitigen.

Von großer Wichtigkeit für die Gesundheit der Mädchen ist die richtige Körperhaltung bei der Anfertigung weiblicher Handarbeiten. Die häufigsten Fehler, die in dieser Beziehung beob-

achtet werden, sind: starke Neigung des Kopfes nach der Seite, seitliche Verkrümmungen des Rumpfes und übermäßig nach vorn gebeugte, in sich zusammengesunkene Haltung des Oberkörpers mit starkem Senken des Kopfes nach vorn.

Die seitliche Neigung des Kopfes macht sich bei einzelnen Arbeiten, wie beim feinen Nähen, Stopfen und Sticken, bemerkbar. Die Ursache hiervon liegt hauptsächlich darin, daß das Arbeitsobjekt und die Arbeitswerkzeuge nicht richtig gehalten werden. Die Stichstelle muß sich vor der Mitte der Brust befinden. Die Nadeln u. s. w. müssen so lang gefaßt werden, daß die Finger nicht die Stichstelle verdecken. Liegt z. B. die Stelle, durch welche die Stiche geführt werden sollen, seitlich von der Brustmitte, so wird auch der Kopf nach der Seite geneigt. Oft genug ist mit dieser Bewegung auch eine Drehung desselben um seine senkrechte Achse verbunden. Es kann aber auch vorkommen, daß von den die Nadeln haltenden Fingern die Stichstellen dem Auge verdeckt werden, wenn der Kopf gerade aufrecht getragen wird. Um nun doch diese Stellen zu sehen, wird der Kopf seitlich geneigt, damit man von der Seite her unter die Finger blicken und damit die zu bearbeitenden Teile genau erkennen kann. Bei richtiger Haltung des Stoffes und der Arbeitswerkzeuge ist auch immer eine gerade Haltung des Kopfes möglich.

Bei den weiblichen Handarbeiten kann der Körper im allgemeinen seine symmetrische Haltung beibehalten, weil beide Hände in gleicher oder doch in ähnlicher Weise thätig sind und vor der Mitte der Brust liegen. Treffen diese Voraussetzungen aber nicht zu oder wird infolge eines anderen Umstandes der Kopf nach der Seite geneigt, so treten seitliche Verkrümmungen des Rumpfes ein, die bei öfterer Wiederholung und längerer Dauer eine überaus schädliche Wirkung auf unsern Organismus ausüben. Beim Stricken, Nähen u. s. w. kann eine seitliche Verkrümmung des Rumpfes sich einstellen, wenn, wie es zuweilen geschieht, das Knäuel unter einem Arm festgehalten wird. Um dies zu vermeiden, empfiehlt es sich, das Knäuel in ein auf den Arbeitstisch gestelltes Körbchen oder Kästchen zu legen.

Die starke Neigung des Kopfes nach vorn tritt ein, wenn das Arbeitsobjekt zu nahe der Brust oder zu tief gehalten wird. Die Augen müssen dann stark nach unten gedreht werden. Da dies aber auf die Dauer stark ermüdend ist, oft auch zum deutlichen Sehen der Arbeitsstelle nicht ausreicht, so sinkt der Kopf nach vorn herab. Eine weitere Folge ist es, daß die aufrechte Haltung des Rumpfes verloren geht, dieser sich krümmt und zuletzt in sich zusammensinkt. Brust und Eingeweide werden eingepreßt, die wichtigsten Funktionen (Atmung, Blutcirkulation u. s. w.) beeinträchtigt, die Augen der Arbeit zu nahe gebracht. Eine aufrechte Körperhaltung ist nur dann möglich, wenn die Handarbeit etwa in der Höhe der Mittelbrust und wenigstens eine Spanne von letzterer entfernt gehalten wird. Weil infolge der Ermüdung der Arme die Arbeit häufig tiefer nach unten sinkt, so ist es notwendig, die mechanische Thätigkeit zeitweilig, vielleicht alle 10 Minuten, auf kurze Zeit zu unterbrechen. Auch ist es empfehlenswert, wenn für das Nähen, Sticken u. s. w. an den Arbeitstischen kleine Nähkissen vorhanden sind, an denen der Stoff befestigt wird. Für die oberen Stufen höherer Mädchenschulen und in den Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht sind besondere Handarbeitszimmer erwünscht, deren Arbeitstische mit breiter, wagerechter Pultplatte und mit anschraubbaren Nähkissen versehen sind.

Damit durch ein Übermaß der Naharbeit und der Sitzarbeit nicht bedenkliche Gesundheitsstörungen hervorgerufen werden, ist bezüglich des Stundenplanes zu beachten, daß nicht zwei Handarbeitsstunden hintereinander liegen und daß nicht eine Handarbeitsstunde auf eine Schreib-, Zeichen- oder Lesestunde folgt. Im übrigen ist auf die Artikel: Körperhaltung, Kurzsichtigkeit und Rückgratverkrümmungen zu verweisen und sind die dort gegebenen Vorschriften in entsprechender Weise auf die weiblichen Handarbeiten anzuwenden.

2. Die Knaben-Handarbeit kann ein wirksames Förderungsmittel der Gesundheit werden; denn sie macht die Atmung lebhafter, die Atemzüge tiefer und ergiebiger; sie steigert die Aufnahme des Sauerstoffs und vergrößert die Menge der Körperausscheidungen, namentlich die Menge der ausgeatmeten Kohlensäure; sie ist die Ursache einer kräftigen und schnellen Blutcirkulation; sie befördert den Stoffwechsel; sie vermehrt das Nahrungsbedürfnis, und sie bewirkt durch alle diese Umstände, daß der Körper an Gesundheit zunimmt. Die Handarbeit bildet in physiologischer Beziehung eine notwendige Ergänzung des Lernunterrichts; denn sie regelt die Blutcirkulation und beseitigt damit die gesundheitlichen Nachteile, die

durch die überwiegend geistige Arbeit unserer Schüler verursacht wird; sie übt gewisse Muskelpartieen, die bei dem bisherigen Schulunterricht unbethätigt bleiben, und sie bewirkt eine gleichmäßigere Ausbildung des gesamten Nervensystems, die die gegenwärtige Unterrichtsmethode nicht ermöglichen kann.

Es ist nun nicht möglich, hier ausführlich auf die hygienischen Forderungen an die Knaben-Handarbeit im allgemeinen und an die einzelnen Arbeitsgebiete im besonderen einzugehen. Ausführliches findet sich in meinem Buche: Die Hygiene der Knaben-Handarbeit. Nach demselben sind die allgemeinen Forderungen der Gesundheitslehre an diesen Gegenstand folgende: Die Arbeitsräume müssen in Bezug auf Größe, Reinlichkeit, Lüftung, Beleuchtung, Ausstattung u. s. w. den Anforderungen der Hygiene in ausreichender Weise entsprechen. Es sind in der Knaben-Handarbeit solche Arbeitsgebiete und Übungen auszuwählen, welche sich im Stehen ausführen lassen und welche möglichst mannigfache Stellungen des Körpers und ein öfteres Verändern des Ortes gestatten. Es ist alles zu vermeiden, was eine Beeinträchtigung der Blutcirkulation und der Atmung zur Folge haben könnte; dagegen sind solche Arbeiten besonders zu pflegen, durch welche diese Funktionen unsers Körpers eine Förderung erfahren. Die Auswahl der Arbeitsgebiete und Übungen ist ferner so zu treffen, daß eine allseitige Muskelbildung erzielt wird. Hierzu ist notwendig, daß die Muskelgruppen der rechten und linken Körperhälfte möglichst gleichmäßig geübt werden, daß jede Überanstrengung eines Organs unbedingt vermieden werde, daß Gehirn und Auge besonders geschont werden, daß ein angemessener Wechsel der Thätigkeit eintrete und daß sowohl Arbeiten, zu deren Ausführung nur wenig Kraft erforderlich ist, als auch solche, die größere Anstrengungen notwendig machen, von den einzelnen Muskelpartieen zu leisten sind.

Die Arbeiten an der Hobelbank können in hygienischer Beziehung als die vollkommensten von allen Arbeiten der Handfertigkeit bezeichnet werden. Sie gestatten möglichst mannigfache Stellungen des Körpers und ein öfteres Verändern des Ortes; sie ermöglichen eine allseitige Muskelbildung sowohl durch den Wechsel der Thätigkeit als auch durch die Aufwendung der verschiedensten Grade von Kraftanstrengung, sowie auch dadurch, daß die Muskelgruppen beider Körperhälften möglichst gleichmäßig geübt werden können. Blutcirkulation und Atmung erfahren durch die Hobelbankarbeit eine ganz besondere Förderung, während nur einzelne Haltungen, die aber leicht zu vermeiden sind, in dieser Hinsicht beeinträchtigend wirken können. Zur Verhütung von Gesundheitsschädigungen ist im wesentlichen zu beachten, daß der Körper bei jeder Übung eine gesundheitsgemäße Stellung einnehme, daß, wenn bei einzelnen Arbeiten unsymmetrische Körperhaltungen erforderlich sind, dieselben mit symmetrischen in passende Abwechselung gebracht werden, daß die Schüler auch abwechselnd mit der linken Hand arbeiten und daß die Arbeitsobjekte in der richtigen Entfernung vom Auge gehalten werden.

Die leichteren Holzarbeiten, die für Knaben im Alter bis zu 10 Jahren eine vorzügliche Beschäftigung bilden, entsprechen im allgemeinen den Forderungen der Hygiene. Sie bieten die nötige Abwechselung in der Benutzung der verschiedenen Werkzeuge und in der Ausführung mannigfaltiger Thätigkeiten. Sie gestatten eine gleichmäßige Ausbildung der gesamten Muskulatur und ermöglichen fast immer die Einhaltung einer normalen Körperstellung. Sie entsprechen vollkommen der geringen Kraftmenge, die jenen Lebensjahren eigen ist.

Die Kerbschnitzerei hat es zunächst mit der Ausführung der Zeichnungen für die herzustellenden Muster und dann mit der eigentlichen Schnitzarbeit zu thun. In nicht wenigen Fällen ist bei den Zeichnungen eine große Zahl feiner Linien auf kleinem Raume auszuführen. In dem Gewirr der Linien sich zurechtzufinden, ist für das Auge überaus anstrengend, so daß diesem eine Arbeit zugemutet wird, wie sie sich im sonstigen Schulunterricht nur ausnahmsweise vorfindet. Um der hierdurch entstehenden Kurzsichtigkeit vorzubeugen, ist es notwendig, möglichst große Muster zu wählen, alle komplizierten Muster zu vermeiden, das Liniennetz nach Möglichkeit zu beschränken und nach einer ausreichenden Gliederung der Schnitzfläche zu trachten. Bei der eigentlichen Schnitzarbeit wird das Schnitzeisen genau auf die einzelnen Linien der Zeichnung gesetzt und in das Holz gedrückt; es treten dadurch die schädigenden Momente für das Auge von neuem in Wirkung. Die Haltung des Körpers ist nur in seltenen Fällen eine gesundheitsgemäße; oft ist der Kopf stark nach vorn gesenkt, der Rumpf nach vorwärts gebeugt, Atmung und Blutcirkulation beeinträchtigt. Dazu mutet die Schnitzerei der

Muskulatur nur eine minimale Thätigkeit zu, die weit davon entfernt ist, vermehrte Blutcirkulation, energischere Atmung und verstärkte Hautausscheidungen zu verursachen oder größere Muskelpartieen in Anspruch zu nehmen. — Werden die Arbeitsgebiete der Knaben-Handarbeit einzig und allein nach hygienischen Rücksichten betrachtet, so müßte die Ausscheidung der Schnitzerei unbedingt gefordert werden. Da aber auf anderen Gebieten liegende Gründe die Beibehaltung der Schnitzerei als Teil der Knaben-Handarbeit wünschenswert erscheinen lassen, so ist zur möglichsten Beseitigung der Gesundheitsschädigungen notwendig, daß die Schnitzarbeit nur wegen kürzerer Zeitabschnitte und nur in Anlehnung an die übrige Holzarbeit betrieben werde. Die Thätigkeit an der Hobelbank mit ihren mannigfaltigen Werkzeugen und Handgriffen bildet eine zweckmäßige Ergänzung der Schnitzarbeit und kann die mit letzterer verbundenen hygienischen Übelstände gänzlich oder doch zum größten Teil aufheben.

Das Laubsägen hat in hygienischer Beziehung keine Vorteile, aber desto größere Nachteile. Die durch das Sägen bedingte vordere Sitzlage führt eine Pressung der Unterleibsorgane und eine Hemmung der Atmung herbei. Den Lungen wird beim Atmen stets eine Menge feinsten Sägestaubes zugeführt und das Auge während des genauen Beobachtens der fein vorgezeichneten Sägebahn angestrengt. Nur zum Teil können diese Schäden verhütet werden, wenn das Sägen im Stehen und bei aufrechter Haltung des Körpers ausgeführt und der Kopf möglichst aufrecht und in größerer Entfernung von der Laubsäge gehalten werde.

Die Papparbeiten bieten einen gewissen Wechsel in den zu benützenden Werkzeugen und in den auszuführenden Thätigkeiten; größere und geringere Muskelanstrengungen sind notwendig; die Arbeit ist der Kraft schwächerer Schüler entsprechend; die linke Hand kann in gleicher Weise wie die rechte geübt werden; die wichtigen Forderungen der Hygiene nach Ausführung der Arbeit im Stehen, Veränderung des Ortes, aufrechter Körperhaltung, normaler Entfernung der Augen u. s. w. lassen sich wohl erfüllen. Aber in hygienischer Beziehung stehen die Papparbeiten der Hobelbank nicht gleich; denn Thätigkeiten, welche eine kräftige Bewegung des ganzen Körpers und damit ein tüchtiges Ausarbeiten sowie eine Beförderung der Blutcirkulation und der Atmung erfordern, kommen in der Papparbeit nur ganz ausnahmsweise vor.

Die übrigen Gebiete der Knaben-Handarbeit (leichte Metallarbeiten, Thonarbeiten), die in Deutschland nur selten betrieben werden, bieten in hygienischer Beziehung keinen Anlaß zu eingehenderen Erörterungen.

3. Arbeiten des Kindergartens. Von diesen haben wir nur das Falten, Ausstechen, Ausnähen und Flechten näher zu betrachten, weil die übrigen Arbeitsgebiete nach der gesundheitlichen Seite hin ohne Interesse sind. Die genannten Arbeiten bedürfen keiner großen Zusammensetzung, sind bei nur mäßiger Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte ohne großen Zeitaufwand auszuführen, und das Material ist leicht zu gestalten.

Das Falten gestattet eine normale Körperhaltung und bietet keine wesentlichen hygienischen Mängel. Nur ist vor kleinen Formen zu warnen. Die quadratförmigen Faltblätter müssen wenigstens 10 cm Seitenlänge haben.

Das Ausstechen ist in hygienischer Beziehung streng zu verurteilen. Zunächst ist es schwer, hierbei eine aufrechte Körperhaltung der Kinder zu erzielen; der Rumpf neigt sich vielmehr stark nach vorn, der Kopf sinkt herab. Ein anderer Nachteil ist die Gefährdung des Auges. Die feinen nadelförmigen Öffnungen, in großer Zahl (zu 10 und mehr auf 1 cm Länge) dicht nebeneinander liegend, zwingen das Auge zu übermäßiger Anstrengung und gefährden dadurch dies wenig widerstandsfähige Organ unserer Kleinen. Dann sind die spitzen Nadeln gar gefährliche Werkzeuge in der Hand der ungeübten und ungeschickten Jugend.

Gegen das Ausnähen sind ähnliche Bedenken geltend gemacht worden wie gegen das Ausstechen; jedoch sind die hygienischen Einwände von etwas geringerer Bedeutung. Zuerst sind die Konturen der Zeichnung in gleicher Weise wie beim Ausstechen herzustellen; aber die einzelnen Punkte sind weiter (etwa 8 bis 10 mm) von einander entfernt. Dann folgt das Ausnähen mit farbigen Fäden. Die Schädigung des Auges tritt hier nicht so scharf hervor wie beim Ausstechen. Auch wird die Haltung des Körpers eine wesentlich bessere sein.

Gegen das Flechten ist in gesundheitlicher Beziehung nichts einzuwenden, vorausgesetzt, daß die einzelnen Streifen wenigstens eine Breite von 4—5 mm haben.

4. Garten-Arbeit ist unter allen von den Kindern auszuübenden mechanischen Arbeiten

gewiß die vollkommenste und gesundeste. Nach der hygienischen Seite hin hat sie nur Vorteile, vorausgesetzt, daß sie in rechtem Maße betrieben wird. Unter Gottes freiem Himmel und in reiner Luft ausgeübt, ermöglicht die Garten-Arbeit ein tüchtiges Ausarbeiten und erzeugt Kraft und Gesundheit, so daß jeder Freund einer gesundheitsgemäßen Erziehung der Jugend nur wünschen wird, daß allen unsern Schülern regelmäßige Gelegenheit zur Ausübung dieser gesunden Thätigkeit geboten werde.

Litteratur: Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges, 1892. Janke, Hygiene der Knaben-Handarbeit, 1893. Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, 1895.

Berlin. O. Janke.

Handbildung

s. Handarbeitsunterricht

Handeln

1. Das Wesen des Handelns. 2. Seine Arten. 3. Die Erziehung zum sittlichen Handeln. 4. Das pädagogische Handeln.

1. Das Wesen des Handelns sucht die Psychologie in der Lehre vom menschlichen Willen zu erklären. Legen wir irgend einer Vorstellung einen für unser Wohl bestimmenden Wert bei, und wird das in der Vorstellung liegende Objekt Gegenstand unseres Begehrens, so fangen wir an zu überlegen, wie wir in dessen Besitz gelangen möchten. Kommt die Überlegung zu dem Ergebnis, daß die uns zur Verfügung stehenden Mittel das Begehrte erreichen lassen, so geht die Begierde in das Wollen über. Wille ist Begierde mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten. Da der Wille seiner Sache sicher ist, so sucht er sich, so bald die Umstände es erlauben, seines Zieles zu bemächtigen. Auf den Willen muß die That folgen, und folgt keine That, so war auch kein Wille vorhanden. So lange das Wollen noch in der Seele ruht, nennen wir es Vorsatz. Wie es sich aber nach außen durch Eingreifen in die uns umgebenden Verhältnisse bemerkbar macht, heißen wir es Handeln. Ist die Handlung abgeschlossen, so liegt als vollendeter Wille die That vor. Das Handeln steht also in der Mitte zwischen dem Wollen und der That.

Nicht jedes Thun wird als Handeln bezeichnet. Das in Bewegung gesetzte Mühlrad ist in Thätigkeit, aber es handelt nicht. Schon die Ableitung von Hand deutet darauf hin, daß man das Wort nur vom Menschen gebrauchen kann. Da wir jedoch den Tieren eine gewisse Menschlichkeit zuerkennen, so redet man in übertragenem Sinne z. B. auch von der treuen Handlung eines Hundes. Aber auch das erste Thun des Kindes ist noch kein Handeln; es ist ein natürliches Geschehen, das seine Ursache größtenteils in leiblichen Vorgängen besitzt. Selbst wenn das Ich bereits erwacht ist, und dem Kinde mit Bewußtsein bestimmte Aufgaben gegeben werden können, so handelt es dabei noch nicht; es beschäftigt sich nur, oder es wird beschäftigt. Sein Hauptverdienst besteht darin, daß es ohne nach Gründen zu fragen gehorcht. Erst wenn der Mensch so weit gefördert ist, daß sein Thun aus seinen Überlegungen durch das Wollen veranlaßt wird, kann man von Handeln reden. Es giebt zwar mannigfache Übergänge von den ersten Beschäftigungen bis zu dem ersten selbständigen Handeln, und die Grenze zwischen dem „Ich muß“ und dem „Ich will“ ist nicht immer genau zu ziehen. Trotzdem ergiebt sich aus dem Gesagten, daß das Handeln nichts Ursprüngliches ist, sondern erst auftritt, wenn der Gedankenkreis eine gewisse Ausdehnung und Durchbildung erfahren hat. Handeln kann man also nur, wenn man zur Überlegung fähig ist. Wo wahrhaft gehandelt wird, da sind die einzelnen Teilhandlungen in der Seele schon vorgestellt worden. Auf das Tempo dieses innerlichen Geschehens kommt es dabei nicht an. Es kann ein langsameres oder schnelleres als das des wirklichen Handelns sein. Je häufiger sich gewisse Vorstellungsreihen wiederholen, je ausgebildeter das Gedächtnis des Willens ist, desto bälder ist der Entschluß da. Darum kommt es in der Erziehung vor allem darauf an, Beweglichkeit in den Seeleninhalt hinein zu bringen; denn je deutlicher das gedachte Handeln ist, um so eher läßt sich auf ein Gelingen des wirklichen Handelns rechnen. Nach dieser Richtung hin muß darum auch die Phantasie gepflegt werden. „Phantasieren ist ursprünglich handeln.“

Nur ein Mensch, aus dessen Ich ein Wollen hervorgehen kann, ist handlungsfähig;

nur einem solchen kann eine That auch zugerechnet werden. Wer aber die aus den sittlichen Ideen fließenden Gebote und Verbote nicht oder nicht mehr zu vernehmen fähig ist, der ist handlungsunfähig, und dem können deshalb auch seine Thaten nicht zugerechnet werden. Dies ist z. B. bei Kindern und Geisteskranken der Fall. Doch giebt es verschiedene Grade der Zurechnung. Ob ein Mensch handlungsfähig sei oder nicht, darüber entscheidet auf Grund der Psychologie und der Ethik die Lehre vom Recht. Uns kann darum das unzurechnungsfähige Handeln hier nicht länger beschäftigen.

2. **Die Arten des Handelns** richten sich, wenn wir von den konkreten Verhältnissen absehen, nach den dem Handeln zu Grunde liegenden Motiven. Darnach unterscheidet man ein verständiges und ein vernünftiges Handeln. Das äußere Handeln wird dabei nicht beurteilt, sondern nur das ihm vorausgehende innere Handeln. Man kann also nur dann ein vollgiltiges Urteil über eine Handlung abgeben, wenn man die sie herbeiführenden psychischen Vorgänge genau kennt. Das ist aber den wirklichen Menschen gegenüber nicht der Fall; nur vom dramatischen Dichter kann erwartet werden, daß er alle Motive klar lege.

Verständig ist das Handeln, wenn bei den dazu gehörenden Überlegungen nur die Forderungen der Klugheit bestimmend waren. Klug sein heißt aber noch nicht, sittlich sein. Der Fuchs der Tiersage ist der Typus der Klugheit; doch scheut sein Handeln verwerfliche Mittel und Wege nicht. Lug, Betrug, Verstellung und Heuchelei erlaubt er sich, wenn er damit nur zu seinem Ziele gelangt. Leider ist er, bewußt und unbewußt, das Vorbild vieler Menschen, die ihr Handeln ganz nur nach dem beabsichtigten Erfolge einrichten, und diesen Erfolg wollen, obschon ihr Thun berechtigte Interessen der Mitmenschen verletzt. Kennt der Thäter bei seinem Vorgehen die mißachteten sittlichen Forderungen, so nennen wir sein Handeln unsittlich, ja selbst verbrecherisch.

Höher steht das vernünftige Handeln; denn es geht aus vernünftigen Überlegungen hervor, d. h. aus Überlegungen, bei denen die sittlichen Ideen für den Entschluß maßgebend sind. Dieses Handeln nennt man darum auch tugendhaftes Handeln. Sind dabei alle ethischen Forderungen gleichmäßig berücksichtigt und abgewogen worden, so nennen wir es weise. In dem Streben nach Tugend liegt ein fortwährender Antrieb zum Handeln. Der ist nicht tugendhaft, welcher bei der Ausbreitung des Guten gleichgiltig ist. Solche Teilnahmslosigkeit verdient unter Umständen scharfe Verurteilung. Die Bibel sagt: Wer das Gute weiß und thut es nicht, dem ist es Sünde. Je höher der Mensch moralisch steht, um so mehr wird sich seine Persönlichkeit durch ein energisches Wesen charakterisieren. Man muß aber darum nicht glauben, daß mit einer thatkräftigen Sittlichkeit durchaus etwas Rauhes im Umgange verbunden sein müsse. Milde und Lindigkeit werden im Gegenteil gerade da am wohlthuendsten wirken, wo die sittlichen Ideen in der einen Tugend zur Herrschaft gelangt sind. Obgleich das vernünftige Handeln sich von den immer gleichbleibenden ethischen Grundsätzen leiten läßt, so wird es doch nicht überall als dasselbe erscheinen können. Dies hat seinen Grund in der Anwendung auf die konkreten Lebensverhältnisse, und eine nicht geringe Rolle spielt dabei die menschliche Kurzsichtigkeit.

Wo die Tugend das Motiv des Handelns ist, da giebt es auch keine Hindernisse für dasselbe, solange noch ein Schein für die Verwirklichung des Ideals vorhanden ist. Allerdings hat die Tugend stets mit Hindernissen zu kämpfen: denn ohne Kampf ist ihr in dieser Welt kein Sieg geschenkt. Aber da der tugendhafte Mensch sich zu beherrschen weiß, daß die Affekte ihn nicht überrumpeln und Leidenschaften sich nicht einnisten, so steht er diesen Hindernissen mit aller Gemütsruhe gegenüber. Diese giebt ihm die Kraft, dieselben energisch ins Auge zu fassen. Neue Überlegungen führen dazu, sittlich erlaubte Umwege zur Erreichung des Zieles einzuschlagen oder die Sache von einer anderen Seite anzugreifen. Bisweilen kann es sogar notwendig werden, die Arbeit für längere Zeit einzustellen und zu warten, bis die Verhältnisse zu einer Wiederaufnahme derselben sich geändert haben. Das tugendhafte Handeln verlangt von den Menschen also auch Dulden und Geduld. Vor allem hüte man sich, daß man nicht inkonsequent werde. Dies kann geschehen, wenn man seine Launen nicht bemeistert, wenn man leichtsinnig überlegt und wenn man sein Handeln dem Parteifanatismus opfert. Darum wird auch der vernünftige Mensch über sein Denken und Handeln zu wachen haben, nach den Worten der Bibel: Wachet und betet; denn der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.

„Der gute Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges stets bewußt.“ Wir wollen an diesem Worte nicht herumdeuteln; jedenfalls muß es ein wirklich guter Mensch sein, wenn der Dichter Recht behalten soll. Sobald aber irgend ein höherer Grad der Bildung erreicht ist, so regt sich die Reflexion. Das Handeln ist kein naives mehr; man fängt an zu überlegen. Erst dadurch, daß man bei diesen Überlegungen auf ethische Forderungen Rücksicht nimmt, wird es in Wahrheit zu einem sittlichen Handeln. Wenn Rückert sagt: „Das Gute wissen, weit ist noch das Thun davon,“ so trifft dies beim Anfänger auch für die Artikulation zu. Überlegen und Handeln stehen relativ weit von einander ab. Es bringt dies den Eindruck der Unbeholfenheit hervor. Beim gebildeten Menschen scheinen jene beiden Akte in einen zusammenzufallen. Es ist dies eine Folge des durch eine sorgfältige Erziehung erlangten sittlichen Taktes, der darin besteht, daß sich die ethischen Forderungen schnell und leicht auf die konkreten Verhältnisse übertragen. Dem Zögling ein taktvolles sittliches Handeln zu ermöglichen, das liegt in der Absicht aller erzieherischen Veranstaltungen.

3. Die Erziehung zum sittlichen Handeln ist eins mit der Erziehung zum sittlichen Charakter. Alles, was diesen herbeizuführen imstande ist, dient auch dem ersteren. Wenn aber das Handeln im Charakter der Gesinnung gegenüber hervorgehoben wird, so ist auch besonders auf diejenigen Erziehungsmittel hinzuweisen, die das Handeln zu pflegen suchen, die also das Kind zu einem gesinnungsmäßigen Thun veranlassen wollen. Es ist selbstverständlich, daß das dem werdendem Gedankenkreise entsprechende geglückte oder mißglückte Handeln auf den Gedankenkreis rückwirkend ist. Die Gedanken rufen dem Handeln und dieses bildet wieder neue Gedanken. In dieser Wechselwirkung liegen das sittliche Leben fördernde und hemmende Momente. Der praktische Erzieher wird darauf bedacht sein, die Hindernisse, welche dem sich bildenden Charakter Schwierigkeiten bereiten wollen, wenn nicht ganz so doch teilweise zu beseitigen. Alles verhüten kann man freilich nicht, und es ist dies auch nicht wünschenswert. Nach dem Zeugnis der einsichtigtsten Männer und dem der eigenen inneren Erfahrung wird die Festigkeit des Handelns nur in sittlichem Kampfe erworben.

In der frühesten Jugend kann, wie schon gesagt, von eigentlichem Handeln nicht die Rede sein. Seine Stelle vertritt das durch gewisse Regierungsmaßregeln veranlaßte Thun. Das Kind muß beschäftigt werden, und dies geschieht zuerst durch das Spiel, neben welchem bald auch die Arbeit erscheint. Herbart warnt davor, das Kind zu frühe zum Handeln zu nötigen. Zuerst habe die Erziehung für einen relativ genügenden Gedankenkreis zu sorgen, und es sei unter Umständen empfehlenswerter, das jugendliche Spiel über seine Zeit hinaus zu erhalten.

Wir dürfen überhaupt den Wert des Spieles für die Erziehung zum sittlichen Handeln nicht gering anschlagen. Das Wort des Dichters: „Ein tiefer Sinn liegt oft im kind'schen Spiel“ ist nur zu wahr. Darum muß das Spiel unter gehöriger pädagogischer Leitung stehen, sonst kann es Leidenschaften pflanzen oder zur Flatterhaftigkeit beitragen. Je einfacher das Spielzeug ist, desto besser ist es. Eine beherzigenswerte Mahnung enthalten Tischhausers „Pädagogische Winke“: „Wenn du Zerstreutheit und Zerfahrenheit in dein Kind pflanzen willst, wenn du verlangst, daß dein Kind frühe schon etwas von jenem Unfrieden ins Herz bekomme, der nicht recht weiß, wo anfangen, wo angreifen, wo aufhören; wenn du eine frühe Sattheit und Überreife, mit samt einer mürrischen Unzufriedenheit bei deinem Kinde erzeugen willst, wenn du mit einem Wort tausend Abnormitäten und Fehler in sein Gemüt säen willst: dann gieb ihm einen Überfluß von Spielsachen der verschiedensten Art, eine Auswahl, daß es nicht weiß, was wählen, wo anfangen, wo aufhören.“ (Man vergl. dazu den Artikel über das Spiel.)

Der gegenwärtigen Mode gegenüber kann man nicht oft genug darauf aufmerksam machen, daß die Kinder recht frühe zur Arbeit angehalten werden. Die ersten Arbeiten haben freilich nur einen mittelbaren persönlichen Wert. Aber wenn es wahr ist, daß Tugend aus langer Gewöhnung hervorgehe, so kann die Erziehung zur Arbeit eher zu spät als zu früh begonnen werden. Die Gewöhnung ist die stärkste Macht in der Jugendbildung. Leider wird sie nur zu oft falsch behandelt. Ihr Wesen besteht darin, daß Vater und Mutter oder Lehrer als Erzieher die Überlegungen, welche das Kind für sein Thun machen müßte, selbst besorgen, dem Kinde aber unter ihrer Aufsicht die Ausführung derselben übertragen. Wenn es auch

nicht weiß, warum es etwas thut, so muß es doch wissen, was es thut. Das ist die erste Bedingung, wenn die Gewöhnung sittliche Bedeutung haben soll. Eine hervorragende Unterstützung findet sie, sobald ältere Kinder jüngern mit gutem Beispiele vorangehen können. Oft ist unter solchen Verhältnissen die pädagogische Arbeit des Erziehers halb gethan. Die Gewöhnung ist die wichtigste Vorbereitung für das freie Handeln im häuslichen und gesellschaftlichen Leben.

Hat die sittliche Einsicht einen annehmbaren Grad erreicht, so muß der Pädagog darauf bedacht sein, die Vorstellungen in Handlung umzusetzen, d. h. er muß den Zögling veranlassen, seinem eigenen Ich gemäß zu handeln. Hier ist an Herbarts Wort zu erinnern: „Knaben müssen gewagt werden, um Männer zu werden." Selbstverständlich sind nicht alle Vorstellungen in Handlungen überzuführen; denn dies ist nicht einmal den Erwachsenen möglich. Aber der heranwachsende Mensch muß das Bewußtsein bekommen, daß das innere Leben in gesunden Verhältnissen nicht für sich allein bleiben darf, daß es im Interesse der eigenen Persönlichkeit und der Gesellschaft verwirklicht werden muß. Der Mensch kann, was er will, wenn er will, was er soll. Der Zögling wird um so eher zum Handeln geneigt sein, wenn seine ersten Versuche darin von Erfolg sind. Darum wird die Zucht in ihren mannigfaltigen Formen den Übergang der Vorstellungen ins Handeln möglichst erleichtern. Wenn Mißerfolge solcher Versuche vom Erzieher nicht richtig behandelt werden, sei es durch unverdienten Tadel oder durch sonstige Härte, so verliert das Kind leicht den Mut zum Handeln und zum Sprechen. Dasselbe zurückhaltende Wesen entsteht auch, sobald sich die Mißerfolge zu häufig wiederholen. Es ist klar, daß für eine richtige, sittliche Erziehung dem Zögling eine gewisse Freiheit gegeben werden muß. Ohne eine solche kann er sich nicht üben, und doch macht auch auf diesem Gebiete Übung den Meister. Die Hauptarbeit fällt jedoch dem Leben zu und liegt also in der Zeit nach der eigentlichen Erziehung.

Für die praktische Vorbereitung auf das Leben kann der Unterricht in Bezug auf das sittliche Handeln am wenigsten thun. Freilich schafft er dafür mittelbar die Hauptsache in der Bildung der sittlichen Einsicht. Aber für das moralische Thun bietet er dem Schüler verhältnismäßig wenig Gelegenheiten. Und doch könnte auch hier mehr geschehen, wenn man das gesamte Schulleben: Andacht, Ämter, Schulreisen &c. (s. die betreffenden Art.) besser in den Dienst der Erziehung stellen wollte. Selbst der Unterricht könnte da und dort intensiver für das sittliche Handeln in Anspruch genommen werden. Die bekannte jugendliche Lust am Lernen reicht dazu nicht aus, solange dem Lernen selbst die sittlichen Motive fehlen. Erst wenn es den Charakter der Arbeit gewinnt, reiht es sich unter die eigentlichen Erziehungsmittel ein. Dann kann es auch mit der Lust und der Heiterkeit die für das moralische Werden so notwendigen Anstrengungen verbinden. Aber „Anstrengungen, bei denen die freudige Bereitwilligkeit zum Handeln oder wohl gar die Möglichkeit des Handelns, des Leistens, des Verstehens nicht im Voraus gesichert ist, dürfen gar nicht gefordert werden." Eine besondere Pflege hat der erziehende Unterricht dem Handeln in der Phantasie angedeihen zu lassen, das zwar vielfach als unpädagogisch verworfen wird. (Wir verweisen den Leser auf Seite 854 im ersten Bande dieses Handbuches.) Von allen Unterrichtsfächern ist ein wahrer Religionsunterricht für das sittliche Handeln von größtem Einfluß. Dieser erhöht sich, wenn noch der entsprechende Umgang hinzukommt. Der Charakter des Erziehers wirkt bestimmend auf den des Zöglings ein. Namentlich in den Jahren des Reifens ist der Verkehr mit tugendhaften Menschen für das ganze Leben entscheidend. Lehrer, welche ein gleichschwebendes, vielseitiges Interesse in die Seele ihrer Schüler zu pflanzen wissen und dazu ihrem inneren Leben teilnahmsvoll gegenüberstehen, haben auf die jungen Gemüter einen mächtigen Einfluß. Es regt sich mehr als sonst das innere Bedürfnis zu sittlichem Denken und Thun. Von diesem Einfluß zeugen die Biographieen vieler bedeutender Männer. In der Familienerziehung müssen in ähnlicher Weise der Vater den Sohn, die Mutter die Tochter zu behandeln verstehen. Die Eltern müssen sobald als möglich und wo es möglich ist die Kinder an dem Denken und Schaffen, an dem Handeln, Leiden und Sorgen für die Familie teilnehmen lassen. Auch in die Art und Weise, wie sich der Vater zu den sozialen und staatlichen Fragen stellt, muß der Sohn einen Einblick haben. Der Vater muß ihn öfters mitraten und bisweilen auch mithandeln lassen. Väter — und Lehrer an höheren Schulen — sollten sich häufig an das

schöne Wort Rückerts erinnern: „Wer seinen Sohn versäumt zum Freunde zu erziehen, hat, wo er aufhört Kind zu sein, verloren ihn.“

4. Das pädagogische Handeln. Dies führt uns auf das pädagogische Handeln. Wer nichts versäumen will, der muß einen Plan machen; er muß überlegen, welches Ziel er erreichen wolle, und welche Wege und Mittel zur Erreichung desselben ihm zur Verfügung stehen. Nicht jeder, der erzieht, ist ein Erzieher. Es liegt uns zwar fern, nur den wissenschaftlich, pädagogisch gebildeten Mann als Erzieher gelten zu lassen. Jeder gewöhnliche Hausvater, der es mit seinem väterlichen Amte ernst nimmt und seine Kinder mit bestem Wissen und Gewissen erzieht, ist in Wahrheit ein Erzieher. Leider trifft dies weder in niederen noch in höheren Kreisen überall zu. Wo in der Erziehung willkürlich verfahren wird, wo man dem Herkommen, dem Zufall, eigenen augenblicklichen Eingebungen und den Meinungen der Umgebung gemäß, oder auch ihnen zum Trotz, auf die Jugend gedankenlos Einfluß gewinnen will, da kann nur von einem erzieherischen Geschehen, nicht von einem erzieherischen Handeln geredet werden.

Der naive Empiriker verlacht die pädagogische Theorie. Höchstens anerkennt er einen ihm zusagenden Eklekticismus, dessen vereinzelt stehenden Forderungen er sich ohne Gewissensbisse entziehen kann. Gerne stützt er sich auf Goethes Wort: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum,“ ohne zu bedenken, daß der große Dichter diese Verse dem Mephistopheles in den Mund legt.

Für den Erzieher von Beruf giebt es heute keine Ausrede mehr. Seit den Tagen Pestalozzis wird ihm in seinen Lehrjahren mehr als einmal eingeschärft, daß alles erzieherische Thun sich nach den Gesetzen des seelischen Lebens zu richten habe. Er erhält als Seminarist Unterricht in der Pädagogik und in ihren Hilfswissenschaften, der Ethik und der Psychologie. Hat er höhere Bildungsanstalten durchgearbeitet, so muß — oder sollte — er sich wenigstens in den Examen für das Lehramt über ein genügendes erzieherisches Wissen ausweisen. Vom Erzieher von Beruf verlangt man für sein pädagogisches Handeln einen dazu gehörenden pädagogischen Gedankenkreis. Seine ersten erzieherischen Versuche werden darum nie die Sicherheit des reinen Empirikers zeigen. Diesem gegenüber steht er als ein Unbeholfener da, bis durch häufigen Ablauf der zu einer pädagogischen Handlung gehörenden pädagogischen Gedankenreihen eine gewisse Gewandtheit sich herausgebildet hat. Darum ist als Vorbereitung für ein richtiges pädagogisches Handeln eine tüchtige Lehrerbildung (s. den betreffenden Art.) für höhere und niedere Schulen so notwendig. Es ist selbstverständlich, daß den verschiedenen Schulgattungen entsprechend auch verschiedene Seminare vorhanden sein müssen. Die Aufgabe eines akademischen Seminars ist eine andere, als diejenige eines Volksschullehrerseminares; und wieder einer anderen Heranbildung bedürften eigentlich die Erzieher an Rettungsanstalten, Waisenhäusern ꝛc. Darin liegt die Berechtigung der Armenschullehreranstalten, wie eine solche Chr. H. Zeller in Beuggen gründete. Mit Bezug auf sie und der damit verbundenen Armenschule sprach Pestalozzi bei seinem Besuche in Beuggen im Jahre 1826 das bekannte Wort: „Das ist's, das wollte ich!“ Mit Recht weist man in der Gegenwart wieder darauf hin, nach dem Vorbilde Burgdorfs und Ifertens den zu bildenden Lehrern Theorie und Praxis so beizubringen, daß jene in gewissem Sinne an der Erarbeitung ihrer Theorie selbstthätig mitwirken können. Die Anregungen des Seminars oder der sie ersetzenden Bildungsquelle müssen den Erzieher in sein Amt hinüber begleiten. Er darf die methodologischen Überlegungen auf den Gebieten der Regierung, des Unterrichtes und der Zucht nicht fallen lassen. Sein pädagogisches Handeln muß sich Jahr um Jahr nach neu aufgestellten Monats- und Wochenzielen und den dazu notwendigen Präparationen richten.

Litteratur: A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, herausgegeben von Dr. W. Rein. Joh. Fr. Herbarts pädagogische Schriften in den bekannten Ausgaben. Joh. Fr. Herbart, Lehrbuch der Psychologie. A. Geyer in der „Zeitschrift für exakte Philosophie“, Bd. I und II: „Betrachtungen aus dem Gebiete des Strafrechts“. T. Ziller, Regierung der Kinder. T. Ziller, Grundlegung ꝛc. T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. M. Lazarus, Das Leben der Seele, 2. Auflage, III. Band: „Der Takt“. Chr. Tischhauser, Pädagogische Winke für Haus und Schule. Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. Ferner die einschlägigen Artikel dieses Handbuches, wie Beispiel, Charakter, Ehrgefühl, sittliche Entschließung, Gemeinsinn u. a.

Zürich. A. Hug.

Handelsschulen

1. Geschichtliches. a) Die theoretische Bildung des Handelsstandes bis zu Ende des 17. Jahrhunderts, Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen. b) Die Merkantillehre und der Handelsschulgedanke im 18. Jahrhundert, Vorschläge und Versuche. c) Der Handelsschulgedanke im 19. Jahrhundert, die Umwandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse und ihre Folgen auf dem Gebiete des Schulwesens. 2. Gegenwärtiger Stand. 3. Organisation.

1. Geschichtliches. Über die geschichtliche Entwickelung einzelner Handelsschulen sind bereits einige wertvolle Monographieen vorhanden, eine Geschichte des Handelsschulwesens aber, die die zerstreut liegenden Fäden aufrafft, auf ihren Zusammenhang prüft und zu allgemeinen Ergebnissen fortschreitet, ist bis jetzt noch nicht erschienen, und doch würde dieselbe ungemein lehrreich sein, insofern sich in ihr das Ringen und Kämpfen der neuzeitlichen Ideen auf eng begrenztem Raume abspielt. Die Lehren der Geschichte konnte man deshalb bei der Ausgestaltung dieser Fachschulen nicht in vollem Maße auf sich wirken lassen. Neu entstandene Schulen lehnten sich meist in ihren Einrichtungen an bereits bestehende an oder machten Versuche auf eigene Hand. Der Unterzeichnete hat darum der geschichtlichen Entwickelung seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet, die Hauptströmungen gekennzeichnet und die leitenden Ideen herauszuarbeiten gesucht.

a) **Die theoretische Bildung des Handelsstandes bis zu Ende des 17. Jahrhunderts.** „Der gewerbliche Unterricht ist nicht eine Wurzel, sondern eine Blüte der Industrie“, sagt v. Steinbeis. Dieses Wort gilt in seinem vollen Umfange auch von dem kaufmännischen Unterrichte, der sich immer erst da notwendig machte, wo der Handel eine gewisse Höhe in seiner Entwickelung erreicht hatte, wo das Bedürfnis von selbst in der kaufmännischen Erziehung eine schulmäßige Vorbereitung oder Mithilfe verlangte, da die praktische Lehre nicht allen Ansprüchen gerecht werden konnte, die an sie gestellt wurden. Und in der That sind uns vereinzelte Nachrichten erhalten, die beweisen, daß es schon im Mittelalter dort, wo der Handel besonders blühte, Veranstaltungen zur theoretischen Heranbildung des kaufmännischen Nachwuchses gegeben habe. So schreibt Ludovici, Grundriß eines vollständigen Kaufmanns-Systems, 2. Aufl. Leipzig, 1768: „Schon zu den Zeiten, als die Hansestädte in ihrem größten Flore waren, befanden sich in diesen ihren Contoiren, die sie zu Novogorod, Antwerpen, Bergen, und in anderen europäischen Handelsstädten errichtet hatten, Schulen und besoldete Lehrmeister, welche die jungen Leute, so ihre Eltern oder Anverwandten dahin schickten, in der Handlung und in den Sprachen unterweisen mußten.“ So erzählt Lucas Rem, ein Augsburger Handelsherr, in seinem Tagebuche aus d. J. 1497: „Kam gen Vinedig zuo Ulrich Ehinger adj. 15. Ottobrio. Da lernet ich rechnen in $5^1/_2$ monet gar aus. Und darnach gieng Ich auf ain schuol, da man biecher halten lernt. Das in 3 monet aus.“ Auch seinen Sohn sandte Rem nach Venedig. Darüber heißt es a. a. O.: „Bis 6. Aug. 1522 hat In Bastian Polner wider gen Vinedig genommen. In 2 monet in die cost getan zuo dem beriemptesten Schulmagister, um rechnen und buchhalten zu lernen. Hab Im alle monet 5 ducaten zalt.“ Aus diesen und noch manchen anderen Aufzeichnungen geht hervor, daß Venedig in damaliger Zeit die hohe Schule kaufmännischer Bildung für die deutschen Kaufleute, insbesondere die süddeutschen, war.

Aber auch in den blühenden Handelsstädten Deutschlands wurde bereits in jener Zeit für die Vorbildung des Kaufmanns durch Schulen gesorgt. Dies geschah durch die Schreib- und Rechenschulen, die durchaus praktische Zwecke im Auge hatten. So wird u. a. auch von den Schreib- und Rechenschulen der Johann Neudörfer, Vater und Sohn, und des Stephan Brechtel (1523—1574) in Nürnberg erzählt. Nach Berichten von Zeitgenossen soll letzterer besonders bei den Handelsbeflissenen „durch Unterweisung im Schreiben, Rechnen und in der Mathematik großen Nutzen gestiftet haben.“ Ja, aus der Vorrede eines Werkes „Kurtze doch gründliche und Aigentliche beschreibung eines Ordentlichen rechten Buchhalters“ von Nik. Wolff, Nürnberg 1610, muß man den Schluß ziehen, daß sogar in diesen Schulen Buchführung getrieben worden ist. Es heißt da: „Ob woln bishero in den Teutichen Schuln der Jugend das Buchhalten vorgetragen, doch was unteutsch und verdunkelt gelehrt worden.“

Hagen teilt in seiner „historisch-pragmatischen Entwickelung des realistischen Schulwesens in Nürnberg“ mit, daß die Schreib- und Rechenmeister eine Prüfung nicht nur in

den Künsten des Schreibens und Rechnens, sondern auch in denen des Buchhaltens ablegen und „in der Geometrie und dem Visieren seine Gründe haben“ mußten. Aus einem Werke Marpergers (vergl. S. 291) erfahren wir, daß es im 17. Jahrhundert eine ganze Zahl „wohlbestellter“ Rechen- und Schreibschulen gegeben habe, in welchen besonders auf die kaufmännische Vorbildung Rücksicht genommen wurde. „In der Welt-berühmten Stadt Augsburg seynd nicht weniger die Schreib- und Rechenschulen, und so auch in Ulm, Memmingen und andere Schwäbischen Handelsstädte wohl bestellt“... „Am allermeisten aber scheinet dermalen die Welt-berühmte Stadt Hamburg (sonderlich seiter der Zeit, da ihre Kunst-Rechnungs-liebende und übende Societät der vereinigten Rechenmeister zu floriren angefangen) den Preiß geübter Rechenmeister davon zu tragen“... Von Lübeck rühmt er, daß es „stattliche Rechen- und Schreibschulen jederzeit gehabt, die auch aus denen Nordischen Reichen von ihrer Kauffmännischen Jugend häuffig besuchet werden, und dannenhero gar wohl kleine Kaufmännische Academien, was die gute Anführung zu denen Wissenschaften des Comptoirs betrifft, können genennet werden.“ Besondere Sorgfalt wurde in diesen Schulen dem Rechenunterrichte gewidmet, eine stattliche Zahl guter Rechenbücher war nach Marperger in denselben eingeführt. Aus allen seinen Ausführungen geht hervor, daß die deutschen Schulen sich den Bedürfnissen des Lebens anzubequemen suchten. „Leipzig hat in ihren Rechenschulen Chr. Starckens Museum Mercatoris Arithmeticum eingeführet, Nürnberg Seb. Kurtzens „Compendium Arithmeticae oder kurtzes Schul-Rechenbüchlein 1652“ und desselben Verfassers „Arithmetica perfecta Practica, mit angefügtem fundamentalischen Unterricht des Italiänischen Buchhaltens 1654“. Auch Ludovici spricht von Rechen-, Schreib- und Buchhalterschulen in großen Handelsstädten. Marperger klagt allerdings, daß die Zahl derselben noch lange nicht dem Bedürfnisse entspräche, und wünscht, daß alle Städte tüchtige Rechenmeister anstellen möchten; er redet auch den privaten Schulen das Wort und verspricht sich von dem Wetteifer zwischen den privilegierten und privaten Schulen guten Erfolg, wenn er sich auch bewußt ist, daß gerade in die Reihen der Privatlehrer sich manche „Pfuscher“ eindrängen möchten. Von den bereits bestehenden Privatschulen hält er eine besonderer Erwähnung wert.

„Noch heutigen Tages (1723) floriret in Leipzig und folglich in der Kunst-gelehrten Welt Hr. Joh. Tob. Storch, welcher seiner 40jährigen Information wegen in Rechnen, Schreiben und Buchhalten sehr berühmt ist, indem er in solcher Zeit, aus seiner Schreib-, Rechen- und Buchhalter-Schul etliche 100 geschickt gemachte Schüler in die Welt gesandt, es mag dannenhero derselbe ein um das Publicum wohl verdienter Mann billich genennet werden, weil er dadurch, daß ihme von England und Holland, Schweden, Dennemarck, Italien und anderen ausländischen Reichen mehr junge Leute in die Information und Kost zugesendet worden, viel Geld nach Leipzig gezogen.“

Diese Privatschulen haben sich dann auch in der Folge bis in das 18. Jahrhundert zu erhalten gewußt, wie aus folgender Mitteilung im Annonceteil der „Berliner Nachrichten von Staats- und Gelehrten-Sachen“ 1758 hervorgeht, wo ein Handelslehrer seinen Unterricht ankündigt:

„Der Buchhalter, Schreib- und Rechenmeister Andreas Funcke giebt dem Publico hiermit die freundliche Nachricht, daß er vom Molckenmarckt nach der Petrikirche gerade beim verstorbenen Materialisten Herrn Land über und zwar in des Schuster-Meisters Buchholzens Hause, gezogen. Er informiret, wie bekannt sein wird, des Morgens von 10 bis 12, und des Nachmittags von 2 bis 4 Uhr, in seinem Logiament im saubern, orthographischen Schreiben, Briefschreiben und nach der sog. Welschen Praktika oder allerkürzesten Art im Rechnen, nach seinen im Druck herausgegebenen, und in der Haude- und Spenerischen Buchhandlung zu kaufhabenden Büchern, insonderheit aber im ausländischen Wechsel-Negotio, der Kettenrechnung, in Berechnung Kaufmännischer Fakturen wie auch im Merkatorischen Buchhalten in doppelten Posten so, wie solches in Amsterdam, Hamburg und in anderen Handelsstädten auf vornehmen Komtoren gebraucht wird. Die Liebhaber dieser Künste, die ihre Kinder wollen darinnen unterweisen lassen, belieben sich bey ihm zu melden; er wird einen jeden mit aller Treue so unterrichten, daß sie völlig mit ihm zufrieden seyn werden.“

Noch heutigentages giebt es Privatkurse dieser Art allerorten, und ihre Inhaber suchen oft durch marktschreierische Reklame ihren Unterricht dem Publikum anzupreisen. Diese wenigen Mitteilungen beweisen aber, daß ein Bedürfnis nach solchem Unterricht vorhanden war und zum Teil auch befriedigt werden konnte. Und doch boten alle diese Veranstaltungen nicht eigentlich das, was nach unseren jetzigen Begriffen die Aufgabe der Handelsschule ist. Es kam bei diesen Schulen mehr auf die Erreichung mechanischer Fertigkeiten im Schreiben, Rechnen und Buchhalten an. Wenn Faulmann in seinem Werke „Im Reiche des Geistes“ sagt: „Der Ursprung unserer Handelsschulen liegt in den Schreib- und Rechenschulen,“ so kann man ihm nicht ohne weiteres Recht geben.

Diejenigen, die die Errichtung von Handelsschulen anstrebten, hatten sich ein höheres Ziel als bloße mechanische Fertigkeiten gesetzt. Die Handelsschulen sollten nach ihrer Meinung auch Einsicht in das Getriebe des geschäftlichen Verkehrs, Einsicht in die wirtschaftlichen Gesetze, nach welchen sich Handel und Wandel vollziehen, und eine große Vielseitigkeit in der Bildung vermitteln, ja, sie sollten ein „politicum" im umfassendsten Sinne des Wortes sein, wie aus der späteren Darstellung hervorgehen wird.

b) **Die Zeit der Vorschläge und Versuche im 18. Jahrhundert.** Das Verdienst der Priorität des eigentlichen Handelsschulgedankens gebührt in Deutschland dem Hof- und Kommerzienrat Paul Jakob Marperger in Dresden, der im Anfang des 18. Jahrhunderts unermüdlich für die gute Sache eintrat. Soweit unsere Kenntnis jetzt reicht, war er auch der Erste, der einer Regierung die volkswirtschaftliche Bedeutung einer Handelsschule nahe gelegt hat. Im Jahre 1715 wird er bei der sächsischen Regierung in einer Eingabe vorstellig, in welcher er den Nutzen und die Bedeutung, die eine solche Schule für das Land habe, des Näheren ausführt. 1723 giebt er ein Buch heraus, in welchem er darauf zurückkommt: „Trifolium mercantile aureum oder Dreyfaches Güldenes Klee-Blatt der werten Kauffmannschaft, bestehend 1., In des Autoris seinen wohlgemeynten Vorschlag von einer neu zu eröffnenden Kauffmanns-Academie. 2., Einem vollständigen Collegio über die Wissenschaft der Commercien und 3., Einer lehrreichen mechanischen Werck-Schule."

Ausdrücklich betont er aber, daß er unter der Handelsakademie nicht die oben erwähnten Rechen-, Schreib- und Buchhalterschulen verstehe, sondern viel Höheres im Auge habe. „Gleichwie aber dem gewissen Sprichwort nach, mehr als ein paar Schuh zum Tantz gehöret, als ist es auch mit dem bloßen Rechnen, Schreiben und Buchhalten bey der Kauffmannschafft allein nicht ausgemacht, sondern diese edle Profession erfordert noch was mehres von ihren Liebhabern, nemlich gewisse Stücke der Erfahrung und des Verstandes, ohne welche nach der Kauff-Leut Redens-Art, der Verlust im Handeln vor der Hand ist, diese essentielle Stücke und Requisita nun seynd wir eben der Meinung, daß sie in unserer neueröffneten Kauffmanns-Academie sollten angewiesen und tractiret werden." Die Zeit, der Marperger angehörte, war von dem Geiste des Merkantilsystems durchdrungen, und dieses mußte folgerichtig zur Gründung von gewerblichen und kaufmännischen Schulen führen, war es ja eine volkswirtschaftliche Lehre, nach welcher ein Staat um so mächtiger und die Bewohner desselben um so glücklicher seien, je mehr die Ausfuhr der inländischen Produkte die Einfuhr überrage. Um dies zu erreichen, müßten Industrie und Handel in hervorragendem Maße gehoben werden und ganz besonders auch die Bildung der Kaufleute.

Trotzdem dieser Gedanke so naheliegend ist, hat ihn bis jetzt, soviel wir wissen, noch niemand ausgesprochen. Von der bloßen Vermutung, die wir anfänglich hatten, sind wir durch Auffindung alter Schriftstücke und Druckwerke zu dem Ergebnis gelangt, daß der Handelsschulgedanke in der That aus dem Geiste der merkantilistischen Volkswirtschaftslehre hervorgewachsen ist. Zwischen den Zeilen kann man diesen Gedanken aus Marpergers Werken herauslesen, am deutlichsten wird er aber aus dieser Lehre in einem Werke des M. Joh. Nik. Müller „Vorschlag, auf Königl. Georg Augusts-Universität", eine Handlungs-Akademie zu errichten", Göttingen 1787 a priori entwickelt. Mit großer Beredsamkeit und patriotischem Eifer beweist Müller die Notwendigkeit und Bedeutung einer Handelsschule und stellt ein Lehrprogramm fest, das sich im allgemeinen mit den heutigen Anschauungen und Einrichtungen unserer Handelsschulen deckt.

Interessant sind seine merkantilen Anschauungen im Eingange der Abhandlung. „Alle Untersuchungen über die Aufnahme des innländischen Handels, insonderheit dessen mit einheimischen Producten und Fabrickwaaren, haben mich vollkommen überzeugt, daß die meiste Schwierigkeit, warum an manchen Orten der innländische Handel nicht fortkommen kann, in dem mangelhaften Unterrichte und der allzueingeschränkten Kenntniß des Kauf- und Handelsmannes ihren Grund haben . . . So lange also der Kaufmanns-Junge keinen besseren Unterricht bekömmt, als der ist, den sie von ihren Principalen erlangen, so lange darf man nicht hoffen, daß der Handel mit einheimischen Producten und Fabrickwaaren eine für Land und Leute bessere Wendung bekommen werde. Die Folge davon ist, daß nicht nur alles Fortkommen einheimischer Fabricken und Manufacturen gänzlich gehindert; sondern auch alles baare Geld nothwendig nach und nach eingesammelt und außer Land geschleppt werde; wodurch dann unvermeidlich Land und Leute in die größte Armuth gerathen, aller Trieb zu nützlichen Gewerben und Handthierungen erstickt, die schuldigsten Abgaben nicht entrichtet, drückende Armuth und jammervolles Elend überhand nehmen, Rauben und Plündern die letzte Zuflucht, und endlich ein ganzes Land zu einer abscheulichen Mördergrube, werden müssen."

Marpergers Gedankengang in Trifolium ist folgender: Der Mangel an Handelsschulen ist ein Hindernis, daß die Staaten nicht die Blüte erreichen, die sie infolge ihrer Lage und sonstigen Verhältnisse eigentlich haben müßten. In den leitenden Kreisen fehlt das nötige Verständnis für die Bedeutung der „Kommercien“. So wie man Ritter- und Malerakademieen bereits habe, müsse man auch an die Errichtung von Handelsakademieen denken. Es würde für die Kaufleute von unberechenbarem Nutzen sein, wenn man „die Kauffmannschafft, wann dieselbe in formam Artis und unter gewisse Regeln und Praecepta gebracht und viel in dieselbe hineinlauffende Disciplinen und Scientien, in gewisse Lehrsätze eingerichtet, und hernach denen, der Kauffmannschafft gewidmeten, methodice oder nach einer guten leichten Lehr-Art vorgetragen würde.“ Um eine Besserung der Verhältnisse im Handel herbeizuführen, verlangt er, daß die Lehrlinge nach abgelegter Lehrzeit vor dem Commercien-Collegium einer gründlichen Prüfung unterzogen werden müßten.

In dieser Beziehung beruft er sich auf Jaques Savary, der in seinem Werke „Le parfait Negotiant 1685“ die Ablegung einer Prüfung nicht nur von den Lehrlingen, sondern auch von denjenigen fordert, die ein eigenes Geschäft betreiben wollen. Weil nun solches Examen ohne gründliche wissenschaftliche Vorbereitung nicht abgelegt werden kann, so müsse man zunächst auf gute Schreib-, Rechen- und Buchhalterschulen sehen und dann auf Gründung von Handelsakademieen bedacht sein. Die Handelsakademie soll die gewöhnlichen Schulen nicht unnötig machen, sie setzt vielmehr den Besuch derselben voraus. Wie man aus dem eingehenden Plan, den er entwirft, ersieht, glaubt er in einem Jahre die Schüler genügend auf den Beruf vorzubereiten. 5 Tage soll in der Woche, vormittags von 8—10 Uhr, im 1. Semester kaufmännisches Rechnen, im 2. dagegen die doppelte Buchhaltung betrieben werden. In der Buchhaltung wird zunächst die „Proper-, dann die Compagnie-Handlung und zuletzt die Rechnungsführung bey Rent- und Financien-Cammern“ berücksichtigt. Im Anschluß daran werden alle Handelsbriefe und „Rechnungs-Formularia,“ wie die Geschäftsvorfälle sie mit sich bringen, „concipirt“. An 4 Tagen ist die Zeit von 10—12 Uhr, im 1. Semester der edlen Schreibkunst gewidmet. In diesen Stunden soll auch die „Orthographia, Tachygraphia (Geschwindschreiben) und Cryptographia (Kunst, mit verborgenen Schriften und Caracteren zu schreiben), ingleichen das Stylisiren allerhand auff berühmten Schreibstuben vorkommenden Briefschafften und Documentorum“ behandelt werden. In derselben Zeit werden die Schüler des 2. Semesters „unterschiedliche, die Kauffmannschaft angehende Curiosa“ kennen lernen, und zwar Montags die kaufmännischen Angelegenheiten, (er meint „Handelslehre“), Dienstags Handelsgeographie, „Donnerstags müßten die Teutsche und anderer Sprachen Avisen (Marktberichte?) gelesen, uud daraus ex Historia und dem Jure Publico die Angelegenheiten der Negotien, nach der jetztlauffenden Zeit und Conjuncturen vorgetragen und mit Exemplis erkläret werden“; Freitags: Warenkunde mit besonderer Berücksichtigung der Manufakturen, indem gleichzeitig die Modelle derjenigen Werkzeuge und Maschinen vorgeführt werden, durch welche man letztere herstellt. Hier betont Marperger das Anschauungsprinzip.

Nachmittags sind von 3—4 Uhr Geometrie und Mechanik, insoweit dieselben „auf die Kauffmannschaft applicable“ und von 4 bis 5 Uhr Französisch und Italienisch „auf eine leichte Lehr-Art, durch welche die Lernende in wenig Monaten zu ihrem vollkommenen Gebrauch, sowohl in Reden als Schreiben fertig gemachet werden“, zu lehren.

Marperger glaubte aber nicht nur auf diese Weise an der Hebung des Handels zu arbeiten, sondern auch durch das sogenannte merkantilische Informations-Kollegium, in welchem durch öffentliche Professoren Vorträge über Handel, Handelspolitik und volkswirtschaftliche Fragen für Erwachsene gehalten werden sollten. Diese Vorlesungen könnten auch auf Universitäten von den Professoren der Rechtsgelehrsamkeit, der Geschichte und der Philosophie übernommen werden. Denselben Gedanken vertritt 50 Jahre später der bereits genannte Ludovici, Professor der Vernunftlehre an der Universität Leipzig, der den Wunsch ausspricht, daß die Handelswissenschaft nicht allein von den Kaufleuten, sondern auch von den Fürsten, Ministern, den Deputierten der Handelsgerichte, den Konsulenten der kaufmännischen Innungen und den Advokaten getrieben werden möchte.

Trotz aller Bemühungen ist es Marperger nicht gelungen, die leitenden Kreise in Sachsen zur Verwirklichung seiner Ideen zu bewegen. Aber schon 1728 tritt uns ein ähnlicher Vor-

schlag in Anton Weizii „Verbessertes Leipzig“ entgegen. Der Verfasser dieses kleinen Buches wünscht ein Seminarium Scientiarum Mercaturae publicum in Leipzig „aufgerichtet“ zu sehen. In demselben sollen „junge Leute, so Profession von der Edlen Handlung zu machen, und dem Publico als rechtschaffene Männer dereinst mit Nutzen zu dienen, sich rühmlich entschlossen, in denenjenigen Künsten und Wissenschafften, so hauptsächlich zur Handlung gehören, und wie sich ein Handlungs-Beflieszener ohne Verletzung seines Gewissens, in seiner Handlung klüglich aufzuführen habe, durch ein paar wohl qualificirte Handlungserfahrene und geschickte Männer informiret werden.“ Man sieht also, daß der Handelsschulgedanke in Chursachsen sehr früh schon vertreten ist und von da aus ohne Zweifel weitere Kreise gezogen hat. Ebenso wird von einem Procop von Rabstein in Mähren berichtet, daß er einen Plan ausgearbeitet habe, wie eine „Gewerbschul'“ zu errichten sei, in welcher ganz besonders auch dem kaufmännischen Unterricht Beachtung geschenkt werden sollte. Der Unterricht sollte nach ihm neben Zeichnen, Mechanik und Statik, Mathematik auch Buchhaltung, kaufmännische Korrespondenz, Wechsel- und Handels-Negotium, Historie und Geographie mit Berücksichtigung des Gewerbes und Commerzes umfassen. Der Plan wurde am 20. August 1751 von der Kaiserin Maria Theresia in allen Stücken genehmigt, jedoch wurde befohlen, mit der Ausführung vorläufig inne zu halten und vorerst die Abfassung guter Schulbücher und Lehrmittel ins Auge zu fassen. (Richter a. a. O.) Einige Jahre später, 1758, legte J. G. Wolf in Karlsruhe den Plan einer Handels-Akademie vor, der wohl Beifall, zu dessen Ausführung er aber keine thatkräftige Unterstützung fand.

Im nächsten Jahre (1759) verwirklichte in Portugal der Minister Pombal den Gedanken und gründete eine Handelsschule, aula do commercio genannt, welche 1775 bereits 200 Zöglinge geprüft entließ.

Nicht unwesentlich kam dem Merkantilsystem in diesen Bestrebungen die Philosophie Bacons zu gute, die in jener Zeit überall Einfluß gewann. Sie brach die Fesseln, in denen das damalige Unterrichtswesen lag. Eine frische realistische Brise war von ihr ausgegangen und hatte angefangen, die Schemen mittelalterlicher Bildung, den Formalismus und die alles überwuchernde lateinische Bildung, wenn auch allmählich, so doch unaufhaltsam, hinwegzufegen. Das Betonen der Erfahrung, die beständige Bezugnahme auf das Leben, das den Menschen umflutet, führte der Schule neue Unterrichtsstoffe zu: Die Realien. Wie ein befruchtender Frühlingsregen wirkten die Gedanken Bacons in Wissenschaft und Schule, und 100 Jahre nach dem Erscheinen der Magna Instauratio taucht die Realschule auf und beginnt den Reigen in der Reformbewegung. Pietisten waren es, die zuerst den Versuch wagten, alle die Ideen, die damals die Luft durchschwirrten, zu verwirklichen. Sie trieben Technologie, ließen ihre Zöglinge Kaufläden und Werkstätten besuchen, zogen die Wirtschaftslehre in den Kreis ihres Lehrplanes, ja die 1747 in Berlin gegründete Realschule Joh. Jul. Heckers hatte sogar Manufaktur-, ökonomische und Buchhalter- neben Architektur- und Bergwerksklassen. Hier tritt uns also zuerst die Handelsschule als ein Teil eines großen Ganzen entgegen. Freilich liegt es auf der Hand, daß in dem Gewirre der Studienpläne, in der Mannigfaltigkeit der Ziele die Klarheit des Ganzen Einbuße erleiden mußte; anstatt die Aufmerksamkeit und Kraft auf den An- und Ausbau der einen Abteilung zu richten, verlor man sich in eine vielseitige Projektmacherei und konnte so nichts Ersprießliches und Dauerndes leisten. Die Handelsschule ist bei Hecker ein Anhängsel der Realschule, eine Verbindung, die sich bis in die neueste Zeit forterhalten hat.

Mehr und mehr aber hat der Handelsschulgedanke Wurzel gefaßt. Hier und da macht man schüchterne Versuche, ihn zu verwirklichen. Inwieweit Frankreich in dieser Beziehung seinen Einfluß auf Deutschland ausübte, läßt sich augenblicklich noch nicht genügend nachweisen. Für einen solchen Einfluß sprechen folgende Thatsachen: 1. Schon bei Marperger erwähnten wir den Hinweis auf Savary und wollen hier noch hinzufügen, daß er sich auch auf den „4. Articul des 1. Tituls der Königlichen Ordonantz“ beruft, nach welchem jeder, „so zum Patron gemacht werden will, über die Bücher und Register in doppelten und einfachen Posten, Wechsel-Brieff und Scheinen, Eintheilung der Ellen, Pfund und Mark, Gewicht, Maaß und Eigenschafft der Waaren examinieret werden soll.“ Es ist hiernach nicht unwahrscheinlich, daß der Colbertismus in Frankreich zur Schaffung von Bildungsgelegenheiten für Kaufleute geführt haben mag.

2. In Hanau wurde nach Ludovici a. a. O. eine Handlungsschule von dem französischen Sprachmeister Joh. Peter Guerlange 1764 errichtet, vielleicht nach dem Muster der Schulen in seiner Heimat. Dies veranlaßt das Leipziger Intelligenzblatt v. J. 1764, den Wunsch auszusprechen, daß man in Leipzig diesem Beispiele folgen möchte. Ludovici ist von demselben Wunsche beseelt und knüpft an die Erfüllung desselben große Hoffnungen, indem er sagt, daß „die Errichtung einer Kaufmannsakademie, das ist, eines solchen Orts, oder einer solchen Gesellschaft, worinnen man die zu der Kaufmannschaft dienlichen Wissenschaften und Künste systematisch nach einer guten Lehrart lehret und ihre größere Vollkommenheit zu befördern suchet, für die zur Kaufmannschaft gewidmete Jugend ohnstreitig von großem Nutzen seyn, und den Flor der Handlung ungemein befördern würde.“ Dann fügt er im Geiste des Merkantilismus hinzu: „So ist kein Zweifel, man werde mit der Zeit auch eine so nötige Akademie der Kaufleute errichten, da zumal von der Handlung das Aufnehmen und der Wohlstand ganzer Länder abhänget.“

3. Im Dresdner Königl. Archiv haben wir eine Abschrift aus dem Journal Encyclopédique aus dem November 1767 gefunden, durch welche die Regierung wahrscheinlich auf das Beispiel Frankreichs aufmerksam gemacht werden sollte. Es heißt da:

„Académie cambiste ou cours d'introduction au commerce et à la géographie mercantile, par Mr. de la Cormière, Licencié ez loix à Paris, rue de Déchargeurs, à l'ancien Hôtel des Portes. La protection du ministère, l'approbation de Mrs. les Deputés du commerce, la présence des personnées nommees par Mr. le Lieutenant général de police, pour lui en rendre compte et plus que tout cela, l'importance des matières, qui y seront traitées, tout dépose en faveur de l'utilité de ce cours, qui a commencé au mois d'octobre 1767, et qui durera une année entière. On n'avoit pas encore songé à donner des leçons publiques sur les connoissances générales, nécessaires à ceux qui se destinent au commerce. Ce cours roule sur trois objects principaux. 1°. La jurisprudence consulaire, à laquelle on joindra la connoissance des loix sous lesquelles nous vivons. 2°. la tenue des livres tant en parties doubles, qu'en parties simples; les changes étrangers des principales places de l'Europe et quelques arbitrages de banque. 3°. une géographie mercantile qui comprendra le negoce de chaque royaume, celui de ses principales villes, leurs productions, leurs monnoyes courantes et celles de change. On ne peut disconvenir, que ce cours ne soit d'une très grande utilité, le prix est de 72 livres .... Mr. de la Cormiére donne ses leçons tous les mardis et jeudis de chaque semaine, depuis 5 heures aprèsmidi jusqu' à 8“.

Besonders stark scheint der Handelsschulgedanke die öffentliche Meinung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts beschäftigt zu haben. In Kursachsen fing man an, das Bedürfnis nach kaufmännischen Fachschulen immer lebhafter zu fühlen. Dies beweisen Akten im Dresdener Staatsarchiv, in welchen mancherlei Vorschläge in dieser Beziehung gemacht werden. Recht klare Anschauungen verrät der „Vorschlag zu einer in Leipzig zu errichtenden Kaufmannsschule“, den der Kommerzienrat Carl Aug. Geutebrück in Erfurt am 22. Sept. 1764 bei der sächs. Regierung einreicht. Auch seine Beweisführung von der Notwendigkeit einer solchen Schule ist merkantilistisch. Dieselbe soll von Handlungslehrlingen 3 Jahre besucht werden; außerdem sollte auch den Handlungsdienern Gelegenheit gegeben werden, sich weiter zu bilden. Eingehender behandelt Geutebrück die Unterrichtsfächer: 1. Die kaufmännische Schreibekunst — darunter versteht er Handelskorrespondenz und Kontorarbeiten —, 2. kaufmännische Rechenkunst (er meint damit Buchhaltung, Wechsel-Arbitrage u. s. w.), 3. kaufmännische Mathematik und Mechanik, 4. kaufmännische Geographie, 5. kaufmännisches Privatrecht und 6. Handlungsgeschichte.

Recht kennzeichnend für den Gang der Geschäfte in der betreffenden Regierungsabteilung ist die amtliche Bemerkung auf dem Schriftstücke, daß am 31. Aug. 1765, also ungefähr 1 Jahr nach Eingang des Vorschlages, ein Rat übernommen habe, das Projekt der Leipziger Kaufmannschaft zur Begutachtung zu übersenden. Auch diese nimmt sich wiederum Zeit und giebt in einem ausführlichen Schreiben vom 22. April 1766 der Regierung ihre Meinung kund. Es dürfte dies wohl das erste Gutachten einer kaufmännischen Körperschaft über den theoretischen Unterricht in den Handelswissenschaften sein. In demselben vertritt die Kaufmannschaft die Ansicht, daß von den vorgeschlagenen Lehrfächern nur 3, 4, 5 und 6 für eine derartige Schule zunächst in Betracht kommen könnten, da die übrigen am besten in der Praxis zu erlernen seien. Finanzielle Unterstützung könne die Kaufmannschaft dem Unternehmen aber nicht in Aussicht stellen, sondern überlasse alles der „landesherrlichen Gnade“. In einem Schreiben vom 31. Jan. 1767 teilt endlich die Regierung Geutebrück mit, daß man ihm die Erlaubnis zur Errich-

tung einer solchen Schule in Leipzig erteile. Inzwischen scheint aber Geutebrücks Begeisterung für die gute Sache abgekühlt zu sein, denn wir hören nichts wieder von ihm.

Ein anderer Vorschlag vom 23. Sept. 1765 rührt von dem Kaufmann Chr. Ehrenfried Löffler in Dresden her, der die Kosten zur Errichtung einer Handlungsakademie aus den Überschüssen einer Landeslotterie, die er auf 150000 Thlr. berechnet, aufbringen will. Sowohl dieses Projekt, als auch ein anderes: „Vorläufige und ohngefährliche Gedanken von der Einrichtung eines Gymnasii für junge Landeskinder, so sich der Handlung widmen wollen", ohne Angabe des Verfassers und Jahres, haben nicht die Bedeutung, die man dem Geutebrückschen Vorschlage beimessen muß. Aber auch aus diesen vergilbten Schriftstücken weht uns der Geist des Merkantilismus entgegen.

Die erste Verwirklichung des Gedankens in Sachsen sollte jedoch nicht lange auf sich warten lassen, wie aus einer Mitteilung der 1772 veröffentlichten „Pragmatischen Handlungsgeschichte der Stadt Leipzig" hervorgeht:

„Im Jahre 1772 kam noch eine neue Anstalt hinzu, vermöge welcher E. H. und H. W. Rath zu Leipzig eine Kaufmannsschule errichtete wie aus diesem Avertissement erhellet: „„Nachdem man erfahren, daß verschiedene Eltern für ihre Kinder, welche nicht denen Studiis, sondern der Kaufmannschaft oder andern Künsten sich widmen sollen, eine sogenannte Kaufmannsschule, worinnen ein ihrem Zweck gemäßerer Unterricht, als bis anhero bey öffentlichen Schulanstalten eingeführt gewesen, in der Stadt Leipzig angeleget zu sehen gewünschet; so wird denenselben hierdurch bekannt gemacht, daß bei der Stadtschule zu St. Nicolai allhier, künftighin auf Verlangen täglich in einigen von denen gewöhnlichen Schullectionen abgesonderten, und deswegen in einer besonderen Stube des Schulgebäudes zu haltenden Stunden, sowohl zum Schreiben und Rechnen, als auch zur französischen, italiänischen und englischen Sprache, ingleichen zur politischen und mathematischen Geographie, und dem Buchhalten, hierüber denenjenigen, welchen an baldigem Wachsthume in dergleichen Wissenschaften gelegen, vermittels besonderer, oder Privatstunden, hinlängliche und gründliche Anweisung gegeben werden soll. Diejenigen, so nur Schreiben und Rechnen lernen wollen, bezahlen vierteljährlich 3 Rthlr., welche aber den übrigen Lectionen zugleich beywohnen, monatlich 2 Thlr. Der Anfang dieser Lectionen kann auf künftige Ostern erfolgen und wer von dieser Anstalt Gebrauch zu machen gedenket, inmittelst sich bei Herrn M. Christlieb Benedict Funken, Herrn M. Joh. Nicolaus Hübschmann und Herrn Christoph Pflugbeil, melden."" In eben diesem Jahre wurde von Herrn Christian Pflugbeil, auf Verordnung des Raths diese Schule eröffnet, und man kann sich die schmeichelhafte Hoffnung machen, daß dadurch der Handlung großer Vorteil erwachsen werde, indem die der Handlung sich widmende Jugend von der Geschicklichkeit eines in dem zur Handlung gehörigen Sachen so erfahrenen Mannes zur Kaufmannschaft gebildet werden soll."

Diese Schule hatte aber keinen langen Bestand. Es war nur eine halbe Maßregel, die den Zweck in keiner Weise erfüllen konnte. Mit einem solchen Palliativmittel stellte man den Notstand, der sich im Schulwesen jener Tage immer fühlbarer machte, nicht ab.

In planvoller Weise erfaßte Prof. J. G. Büsch in Hamburg die Idee und brachte sie mit dem Hamburger Kaufmann Friedr. Chr. Wurmb 1768 zur Ausführung. Er hatte schon vorher Jahre hindurch die Bildung junger Kaufleute durch Vorträge, die er am Hamburger akademischen Gymnasium über Mathematik, Handlungswissenschaft und Handlungsgeschichte hielt, zu heben versucht und (1757 bis 1765) „eine gute Anzahl junger zur Handlung bestimmter Leute unter seiner häuslichen Aufsicht gehabt", also privatim unterrichtet. Die „Handlungs-Akademie" oder, wie Büsch die Schule in seinen „zeitweiligen Nachrichten" nannte, das „Hamburger Institut zur Erziehung und Vorübung des jungen Kaufmanns," war ursprünglich eine Finanzspekulation des Kaufmanns Wurmb, der die junge Anstalt aber schon 1771 an Büsch abtreten mußte. Sowohl Büsch, als auch sein Mitarbeiter Ebeling haben dann in uneigennütziger Weise die Anstalt fortgeführt und immer das Ziel, eine gemeinnützige Schule aus ihr zu machen, im Auge behalten und unablässig unter den schwierigsten Verhältnissen nach demselben gerungen. Aus den Lehrplänen, die noch vorhanden sind, geht hervor, daß Büsch über den Horizont einer eng begrenzten fachlichen Ausbildung weit hinaussah und dem jungen Kaufmanne eine tüchtige allgemeine Bildung neben einer gediegenen kaufmännischen vermitteln wollte, weshalb er auch die Anstalt zuweilen Realschule nennt. Sein Streben ging dahin, aus dem Privatinstitut ein öffentliches werden zu lassen, in welchem die zu bürgerlichen Geschäften bestimmte Jugend ernsthaft und zweckmäßig in den „Sachenwissenschaften" angeleitet werde. In dem Lektionsplane vom Jahre 1778 treten folgende Gegenstände auf: Neuere Geschichte und Erläuterungen über den jetzigen Zustand der Handlung, Commerzgeographie, Französisch, Englisch, Italienisch, Deutsch, Rechnen, Buchhaltung und Warenkalkulation, Warenkenntnis in dem Unterricht eines Maklers, Religion; 1792 finden wir noch allgemeine Grundsätze

der Handlung, Naturhistorie und Schreiben verzeichnet. Die Schüler lebten anfangs im Internate, später wurde dasselbe aufgehoben, nach kurzer Zeit aber wieder eingeführt, nur mit dem Unterschiede, daß nunmehr auch Extraner zum Unterrichte zugelassen wurden. Ein großer Übelstand war die verschiedenartige Vorbildung derselben, weshalb sich Büsch veranlaßt sah, die Schüler in Klassen nach Fächern zu trennen. Es kam z. B. vor, daß einige schon akademische Studien gemacht hatten. Der Unterricht wurde, wie es ja bei der geringen Schülerzahl möglich war, individualisiert. Alexander von Humboldt, der eine Zeit lang als 20jähriger junger Mann die Akademie besuchte, hat in seinem späteren Leben derselben mit großer Liebe gedacht. Die kaufmännischen Kreise Hamburgs verhielten sich dieser aufstrebenden Schule gegenüber ziemlich gleichgiltig, sie konnten sich nicht zu der Auffassung emporschwingen, daß „der Kaufmann unserer Zeit, wie Büsch sagt, mehr Vorkenntnisse nötig habe, als ehemals, und daß die meisten Geschäfte desselben sich besser begreifen lassen, wenn sie in einem großen Zusammenhang gelehrt als wenn sie brockenweise auf dem Comptoir aufgetischt werden.“ Büsch hat die kaufmännische Litteratur in hervorragender Weise bereichert. Mit seinem Ableben ging die Anstalt 1800 ein.

Büschs Wirken hatte die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich gezogen und zur Nachahmung angeregt. Was Büsch in Hamburg nicht erreichte, wurde in Wien verwirklicht. Die Kaiserin Maria Theresia veranlaßte Büsch, ein Gutachten über eine in Wien zu gründende Handelsakademie abzugeben. J. G. Wolf, der schon früher, wie bereits erwähnt, für die gute Sache eingetreten war, übersandte der Kaiserin ein Memorandum und wurde 1770 zum Direktor der Real-Handlungsakademie ernannt, die als ein Staatsinstitut ins Leben trat. Diese Schule sollte die Schüler in einem 2jährigen Lehrkurse „zu Diensten für Großhändler, Wechsler, Fabrikanten, Staatsbuchhaltungen und Gutsbesitzer“ heranbilden. Der Unterricht wurde teils theoretisch, teils praktisch erteilt und umfaßte deutsche, französische, italienische Sprachlehre und Korrespondenz, Geographie, die sich zugleich auf die Kenntnis der Naturalien, Waren und Münzen sowohl der k. k. Erblande, als der fremden Staaten und deren Handelsverbindungen erstreckte, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, doppelte Buchhaltung, Handlungsrecht zu Land und zur See, praktische Handlungswissenschaft, Natur- und Civilrecht, Vernunft- und Sittenlehre. Die beiden Jahrgänge, die aus Schülern von 14—23 Jahren bestanden, wurden von 1 Direktor und 8 Lehrern in täglich 6 Stunden mit Ausnahme des Donnerstags (vormittags in der Zeit von 8—12 Uhr und nachmittags von 3—5 Uhr) unterrichtet. Regierungsämter und Großgrundbesitzer, denen tüchtige Rechnungsbeamte fehlten, Kaufleute und Industrielle nahmen das wärmste Interesse an dem Gedeihen der jungen Anstalt, und die Zeitungen begleiteten den Fortgang dieser staatlichen Schöpfung mit unausgesetzter Aufmerksamkeit.

Interessant ist ein Bericht über die 1. Prüfung, die in Gegenwart vieler und hoher Personen abgehalten wurde. Derselbe lautet: „Am 12. November vormittags wurde die jüngere Klasse examinirt, wo nebst der Bruchrechnung, sowohl die einfache als zusammengesetzte, gerade und verkehrte Regel de Tri und namentlich die Coursrechnung vorgenommen und viele sehr interessante Exempel gezeigt worden, die man sonst viel weitläufiger zu berechnen pflegte. Man sah sehr zusammengesetzte Beispiele dergestalt und auf eine so leichte Art setzen und arbeiten, daß man dabei nicht einmal nachdenken darf. Hierauf zeigte die ältere Klasse ihren Fortgang in der Geographie, worin die europäischen Staaten und ihr Handel untersucht wurden . . . Sodann zeigten die Schüler des älteren Jahrganges ihre Fertigkeit in Warenpreisberechnungen, und alle bei Wechselkommissionen vorkommenden Fälle und Aufgaben wurden nach einer ganz neuen und viel vorteilhafteren Methode, als bisher von den besten Schriftstellern gezeigt worden, nacheinander vorgetragen und mit einer sonderbaren Fertigkeit aufgelöst.“ Am 13. November nachmittags wurde die Handlungswissenschaft vorgenommen, die allgemeine Einleitung in die Privathandlung, besonders umständlich das Manufakturwesen; nachmittags wurde in der deutschen Sprache und Schreibart und den verschiedenen Geschäftsaufsätzen geprüft. Die ältere Klasse legte Proben der kaufmännischen Correspondenz in französischer und welscher Sprache vor. Am 14. November vormittags wurde die Vernunftlehre mit der jüngeren Klasse durchgegangen, „da man diese Disciplin als den Grund aller übrigen Wissenschaften ansicht“. Nachmittags mußte die ältere Klasse auch ihren Fleiß und ihre erlangte Einsicht in die doppelte Buchhaltung zeigen, deren Kenntnis und darin gemachten Fortgang sie sowohl theoretisch als praktisch durch ein auf die Handlung sich beziehendes Beispiel nach der neuesten und bündigsten Methode an den Tag legte.“ (Richter a. a. O.)

Diese Schule, die so glänzend begonnen hatte, sollte aber an dem Neid ihrer Feinde zu Grunde gehen, da sie nicht, wie das ja in damaliger Zeit eigentlich selbstverständlich war, unter der Aufsicht der Geistlichen stand, sondern einer k. k. Kommission untergeordnet war. Die Piaristen hatten sich schon seit 1762 mit dem Unterrichte der Rechnungswissenschaften

und der damit verbundenen kaufmännischen Fächer befaßt. Zunächst war nur ein Piaristen-Ordenspriester von der Regierung damit betraut worden, aber schon im nächsten Jahre sind es 4 Priester, die in der Rechenkunst, Wechselrechnung und doppelten Buchhaltung, in praktischer Mathematik und Geometrie, im Schön- und Rechtschreiben unterrichten und das Kameralsystem und den Kameralfuß lehren. Die Regierung hatte damals nur den Zweck im Auge gehabt, tüchtige Beamte für den Staats-Rechnungs- und Verwaltungsdienst heranbilden zu lassen, während man an die Vorbildung der Kaufleute gar nicht dachte. Als der letztere Umstand zur Gründung einer neuen Schule führte, sahen die Piaristen mit scheelem Blick auf die Konkurrenzanstalt, und das Intriguenspiel begann. Die Regierung, die anfangs sich opferwillig gezeigt hatte, verharrte später trotz wiederholter Vorstellungen auf dem ursprünglich bewilligten Schulbudget von 3000 fl., obwohl sich eine Erhöhung desselben dringend notwendig machte. Man fing an zu sparen und begann natürlich mit einer Herabsetzung der Lehrergehälter. Als in Österreich unter Kaiser Franz die Schulen einer etwas rückläufigen Reorganisation unterworfen wurden, fiel als erstes Opfer die Wiener Handelsakademie. 1804 wurde ihr der akademische Charakter genommen, der bisher mangelnde Religionsunterricht eingeführt und die Anstalt in eine Realschule umgewandelt. Zwar verblieben die kaufmännischen Fächer der Schule noch, doch wurden sie nur im obersten (3.) Kurse beibehalten, immerhin aber wesentlich zurückgedrängt, obwohl der Professor Prechtl diesem Kurse nach Kräften den Charakter einer kaufmännischen Abteilung zu wahren suchte. Als im Jahre 1815 in Wien ein Polytechnikum errichtet wurde, verschmolz man die Realschule mit demselben. So endete eine Schule, die im Theresianischen Zeitalter ein Glanzpunkt des aufstrebenden Schulwesens gewesen war. Allerdings führte man am Polytechnikum eine kommerzielle Abteilung bis 1865 fort, doch hat dieselbe nie große Bedeutung erlangt, weil sie von der technischen zu sehr in den Hintergrund gedrängt wurde.

Auch in Magdeburg entstand in jener Zeit eine Handelsschule, die, wie es scheint, ziemlich unbekannt geblieben ist; nur bei Büsch haben wir einen Hinweis auf dieselbe gefunden. Ob diese Handelsschule auch der Hamburger Handelsakademie nachgebildet wurde, wie die Wiener, habe ich nicht feststellen können, wahrscheinlich ist dies aber nicht der Fall gewesen, denn ihre Einrichtung weicht von der Hamburger Akademie stark ab. Der Begründer dieser „Handlungsschule“, wie sie ursprünglich hieß, ist der Kaufmann Joh. Friedrich Keller, ein Mann, „der im Rechnungssache sehr geübt war und mit seltenen kaufmännischen Kenntnissen eine vorzügliche Gabe des Unterrichts verband.“ Die Schule wurde am 1. Juni 1778 eröffnet. Für den Eintritt wurde das Lebensalter zwischen dem 9. und 14. Jahre gefordert. An Vorkenntnissen wird verlangt, „daß der 9jährige Knabe wenigstens deutsch und französisch fertig lieset, auch wohl im Schreiben vielleicht etwas Übung gehabt habe.“ Dann wird hinzugefügt: „Kommt aber jemand mit mehreren Vorkenntnissen und etwa im 12. Jahre zu uns, so können wir versprechen, daß er bei einigen Fähigkeiten in 2 Jahren alles bei uns lernen kann, was ihm zur Vorbereitung auf seine künftige Bestimmung irgend notwendig ist.“ Daraus geht hervor, daß die Schule auf einem wesentlich tieferen Standpunkte sich befand als die Hamburger und Wiener. Die Unterrichtsfächer waren anfänglich: Schreiben, Rechnen, kaufm. Wissenschaften, Deutsch, Französisch. 1785 kamen hinzu: Religion, Handelsgeographie, Geschichte, Technologie, Naturlehre und Naturgeschichte, Warenkenntnis, Mathematik, Mechanik, bürgerliche Baukunst, Schiffsbaukunst, ferner 1801: Wechselrecht, Handlungswissenschaft und Buchhalten und 1802: kaufmännische Terminologie, Münz-, Maß- und Gewichtskunde, Anthropologie und Hygiene. Die Schule war anfangs ein Privatunternehmen, 1782 nahm sie den Titel „öffentliche kaufmännische Lehr- und Erziehungsanstalt“ an, deren geschäftliche Leitung einem Kuratorium unterstellt wurde. Die Schule erhielt seit dieser Zeit vom Staate eine jährliche Unterstützung von 400 Thlr., ging aber 1806 infolge der Kriegsunruhen ein.

Bemerkenswert ist auch das Privatunternehmen des Joh. Michael Leuchs, der 1795 in Nürnberg eine „Akademie, Lehr- und Pensionsanstalt der Handlung“ gründete, insofern, als diese Schule sowohl für Handlungslehrlinge als auch für Pensionäre bestimmt war. Sie hatte den Zweck, „durch Erlangung aller Haupt- und Nebenkenntnisse des Handels und durch deutliche Einsicht in die Natur und den Zusammenhang derselben den künftigen Kaufmann in seinen Geschäften und seinen Unternehmungen besser zu leiten und durch die praktischen

Übungen die Anwendung jener Kenntnisse zu zeigen und sie fester oder sicherer zu machen." (Anzeige im Intelligenzblatt zur Jenaer Litteratur-Ztg., 1797). Die Lehrfächer waren: Handelswissenschaft 2 Stunden wöchentlich, Comptoirwissenschaft (Buchhalten, Korrespondenz u. s. w.) 3 Std., Wechselrecht und Wechselgeschäft 1 Std., Rechnen und Handelsrechnungen 2 Std., polit. und Handelsgeographie 1 Std., Sprachkenntnisse und Stil a) Deutsch 1, b) Französisch 3, Italienisch 1, Englisch 1 Std., Kalligraphie, technische Chemie, Fabrikwissenschaft, Warenkenntnisse und Handelsgeschichte. „Zur Erlernung des Buchhaltens und der Comptoirwissenschaft, sagt Leuchs, habe ich eine eigene Methode eingeführt, bei welcher zugleich alle Handelskenntnisse ihre Anwendung finden. Die Zöglinge übernehmen an verschiedenen Handelsplätzen teils schon als bestehend betrachtete Handlungen, teils fangen sie welche an und verrichten von ihrem gewonnenen Wohnsitze aus alle Handelsgeschäfte unter sich und mit anderen, insofern sie schriftlich geschehen können, es führt also jeder eine eigene Handlung." Die Anstalt vermochte sich nicht lange zu halten, trotzdem der Gründer in den wenigen Andeutungen, die wir gegeben haben, einen klaren praktischen Blick verrät.

Es ist nicht unwahrscheinlich, daß auch anderwärts solche Schulen aufgetaucht sind, die höheren oder niederen Zielen zustrebten. Das erste Beispiel korporativer Selbsthilfe sind die 1797 ins Leben gerufenen Fortbildungskurse des „Instituts für hilfsbedürftige Handlungsdiener" zu Breslau, eines Wohlthätigkeitsvereins, der auch diese Bestrebungen in sein Programm aufgenommen hatte.

Bevor wir unsere Übersicht über die Entwickelung der Handelsschulen im 18. Jahrhundert schließen, müssen wir noch auf Rußland einen Blick werfen, wo die Handelsschulbewegung sich zur selben Zeit wie in Deutschland bemerkbar machte, aber lebensfähiger als bei uns war, weil sie sich hoher Gunst zu erfreuen hatte, und weil Rußland von jenen Kriegsstürmen verschont blieb, die unsere deutsche Kultur in ihren innersten Fugen erschütterten. Wir entnehmen die folgenden Mitteilungen dem „kurzen Berichte aus dem Kaiserlich Russischen Finanzministerium über die Thätigkeit der Handelsschulen in Rußland" (vergl. „Handelsakademie, kaufmännische Wochenschrift" II. Heft 40 ff.). Der ungenannte Verfasser dieses Berichtes sagt im Eingange: „Die erste dortige (russische) Handelsschule entstand zu einer Zeit, in welcher es nicht nur in keinem der anderen Staaten eine Handelslehranstalt gab, sondern, wie es scheint, nicht einmal der Gedanke an derartige Fachschulen vorhanden war." Daß dieser Ausspruch durchaus unrichtig ist, zeigt unsere obige Darstellung, er ist aber ein Beweis dafür, daß die Unkenntnis der thatsächlichen Verhältnisse, namentlich des geschichtlichen Werdeprozesses dieser Fachschulen ungemein groß ist.*) Nach den landläufigen Anschauungen ist allerdings die Handelsschule ein Kind des 19. Jahrhunderts, sie trägt das unverkennbare Gepräge desselben, den Zug zum Praktischen, als besonderes Zeichen an der Stirn, und doch war sie dem 18. Jahrhundert durchaus nicht fremd. Wir müssen sie vielmehr als ein Vermächtnis der Pädagogik und Volkswirtschaft des 18. Jahrhunderts ansehen, das sich an der Verwirklichung der Idee mit mehr oder weniger Glück versucht hatte, die weitere Ausführung aber dem 19. Jahrhundert überließ.

1772 bestimmte P. A. Demidow in Moskau ein Kapital von 205000 Rubeln zur Gründung einer Handelsschule. Da die Zöglinge derselben aber schon mit dem 6. Lebensjahre aufgenommen wurden, so hatte diese Schule anfangs keinen Fachschulcharakter. Derselbe trat erst 1783 in den oberen Klassen hervor. 1797 übernahm die Kaiserin Maria Theodorowna das Protektorat über die Schule, und hiermit beginnt die Blüte derselben. Nach der Bestimmung des Gründers zerfiel die Schule in 5 Abteilungen, und zwar waren in der I. Schüler vom 6.—9., in der II. vom 9.—12., in der III. vom 12.—15., in der IV. vom 15.—18., in der V. vom 18.—21. Jahre. Alle 3 Jahre sollten je 20 Schüler aufgenommen werden. Die besten Schüler der 5. Abteilung sollten nach vollendetem Besuche der Anstalt besondere Auszeichnungen erhalten und in fremde Staaten „zur Vervollkommnung im Handelswesen in den dortigen Comptoiren" geschickt werden. Lehrgegenstände waren: Religion, Russisch (Lesen, Schreiben, Grammatik, Rhetorik), Französisch, Deutsch, Englisch, Arithmetik und kaufmännisches Rechnen, Geschichte, Geographie, elementare Nautik, Handelskorrespondenz in den Sprachen, die in der Anstalt gelehrt wurden, Buchhaltung in russischer und deutscher Sprache, Schön-

*) Hiernach ist auch Léautey's Äußerung: „La première école sérieuse de commence fut fondée non en Allemagne mais à Paris" richtig zu stellen.

schreiben, Zeichnen, Musik und Tanzen. 1799 wurde die Schule nach Petersburg verlegt. Bei dieser Gelegenheit erhielt sie ein neues Statut, nach welchem Schüler unter 10 Jahren nicht aufgenommen werden sollten. Die Kaiserin nahm sich der Schule mit aller Wärme an und griff selbst in die Organisation derselben ein. So legte sie 1798 der Schulkommission die Frage vor, „ob es nicht nützlich sei, die Schule mit einer Handlung zu verbinden, damit die jungen Leute die ihnen vorgetragenen Regeln auf das tägliche praktische Geschäft anwenden könnten.“ Sie veranlaßte auch die Verlegung nach Petersburg. In ihrem Berichte vom 3. Dezember 1798 an den Kaiser sagt sie: „Die Schule kann sich wegen ihres örtlichen Befindens in Moskau nicht vervollkommnen, da in Moskau die jungen Leute jeder Möglichkeit beraubt sind, sich praktisch mit der Schiffahrt, mit den Hafen- und Zollordnungen bekannt zu machen. Deshalb möchte ich vorschlagen, die Schule nach Petersburg zu verlegen. Hier werden die Zöglinge die Möglichkeit erhalten, alle Handels- und Börsenoperationen aufmerksam zu beobachten, sie werden mit eigenen Augen die ganze Thätigkeit eines Handelshafens sehen.“ Das Interesse, das die Kaiserin der jungen Anstalt widmete, wirkte auf die Kaufmannschaft anregend, und so entstanden im Jahre 1804 in Moskau 2 ähnliche Anstalten, die eine von der Moskauer Kaufmannschaft unter dem Namen „Moskauer Handelsschule“, die andere von einem Privatmanne gegründet. Die letztere nahm 1806 den Namen „Moskauer praktische Handelsakademie“ an.

Mit diesen Versuchen in Rußland, denen ein besseres Los zu teil wurde als denjenigen in Deutschland, sind wir bereits über die Schwelle des 19. Jahrhunderts getreten. Fassen wir alles noch einmal kurz zusammen, so ergiebt sich folgendes Resultat: Dem 18. Jahrhundert ist die Idee der Handelsschule nicht fremd. Zahlreiche Vorschläge zur Gründung von Handelsschulen und mancherlei Versuche zur Verwirklichung dieser Idee wurden gemacht. Die Versuche scheiterten aber, und nur in Rußland rettete sich die Handelsschule aus dem einen in das andere Jahrhundert hinüber, während in Deutschland der Anfang des neuen Jahrhunderts das Ende des vielversprechenden Handelsschulwesens herbeiführte.

c) **Der Handelsschulgedanke im 19. Jahrhundert.** Allerdings machten sich in Deutschland gleich zu Anfang des neuen Jahrhunderts neue Bestrebungen geltend, die für die Folgezeit recht bedeutungsvoll hätten werden können, wären die äußeren Umstände günstiger gewesen. In Berlin hatte bereits 1791 ein gewisser Schulz eine Handlungsschule gegründet, dabei aber sein Vermögen zugesetzt. 1802 war dieselbe ihrem Ende nahe. Der Staatsminister Struensee, der die volkswirtschaftliche Bedeutung einer solchen Schule in wohlverstandenem Staatsinteresse erkannte, wurde deshalb in einer Eingabe vom 11. Oktober 1802 beim Könige vorstellig, die Schule unter die Leitung eines Kommissars des General-Fabrik-Departements und 3 Kaufleute stellen und ihr 1000 Thaler jährliche Unterstützung aus der Haupt-Manufaktur-Kasse gewähren zu dürfen. Gleichzeitig sollte die Schule einer zweckmäßigeren Einrichtung unterworfen werden. Struensee behielt den Fachcharakter der Schule scharf im Auge und verbannte alle Unterrichtsfächer, die Schulz nach und nach aufgenommen hatte, die aber zu dem Zwecke der Schule in keiner Beziehung standen. Im April 1803 konnte die Schule in dieser Neugestaltung eröffnet werden, nachdem der König seine Genehmigung erteilt und der Staatsrat Kunth in einer Druckschrift vom 2. Febr. 1803 „Ausführliche Nachricht von dem Zwecke und der inneren Einrichtung der Kgl. Handlungsschule in Berlin“ den Plan weiteren Kreisen bekannt gemacht hatte. Die Schule sollte eine Bildungsstätte für Kaufleute, Fabrikanten und Professionisten sein und ihre Schüler erst vom 14. Lebensjahre an aufnehmen, je 25 „Scholaren“ in einer Klasse. Der Unterricht erstreckte sich auf 4 Halbjahre und umfaßte folgende Fächer: Maß-, Gewicht- und Geldkunde und kaufmännische Arithmetik (6, 6, 3, 3), Commerz-Geographie (4, 2, 2, 2), Commerz-Geschichte (2, 2, 2, 2), kaufmännischen Geschäftsstil, deutsch und französisch (je 2), Geometrie (2, 2, —, —) physische Geographie (2, —, —, —), mathematische Geographie (—, 2, —, —), Warenkunde (je 2), Physik (2, 2, —, —), Chemie (2, 2, —, —), Französisch (je 4), ästhetische Stilübungen (je 1). Außerdem kamen im 3. und 4. Halbjahre noch hinzu: kaufmännische Encyklopädie (4, 4), Buchhalten (3, 3), mathematische Arithmetik (2, —), angewandte Arithmetik (2, —), Algebra (—, 2), Technologie (2, 2), Moral des Kaufmanns (—, 2). Im 1. Halbjahre wurden also wöchentlich 29, in 2., 3. und 4. aber je 31 Stunden

erteilt. Sowohl aus der bereits genannten Eingabe, als auch aus einer späteren vom 15. Februar 1804 ersieht man, mit welchem Verständnis und Interesse Struensee sich der Handelsschulsache widmete. Es ist darum nur recht und billig, wenn wir diesem Minister sowie seinem Ratgeber, dem Staatsrat Kunth, in den Annalen der Handelsschulen einen Ehrenplatz einräumen. Leider vermochte sich die Schule nicht zu halten und ging in dem Unglücksjahre 1806 wieder ein.

Ein ähnliches Schicksal hatten zwei andere Anstalten, nämlich Heldmanns „Neueres churpfalz-bayerisches Handlungsinstitut" in Würzburg und das von Passaquay 1807 gegründete Handlungs-Institut in Dillingen. Heldmann, einem ehemaligen Spezereihändler, war es gelungen, bei der Neuorganisation der Universität Würzburg die Professur der Handlungswissenschaft zu erhalten, wobei ihm auch die Erlaubnis erteilt wurde ein Handlungsinstitut nach seinen Plänen anzulegen. Dieses wurde allmählich durch verschiedene Vergünstigungen zu einer öffentlichen Anstalt erhoben und würde deshalb einer recht gedeihlichen Weiterentwickelung fähig gewesen sein, wenn Heldmanns Persönlichkeit, wie aus seinen Personalakten hervorgeht, vorwurfsfrei gewesen wäre. So ging auch diese Schule 1807 wieder ein.

Während in Deutschland lange Zeit infolge des allgemeinen wirtschaftlichen Niederganges an einen neuen Anlauf in der Verwirklichung der Handelsschulidee nicht gedacht werden konnte, schritt Rußland auf dem einmal mit Glück betretenen Wege rüstig weiter. Das Jahr 1804 hatte Rußland 2 neue Handelsschulen gebracht. Die eine derselben, die Moskauer Handelsschule, trat gleich bei ihrer Gründung unter das Protektorat der Kaiserin Marie Theodorowna, für die „jeder Tag des Lebens", wie sie sich selbst ausdrückte, „den Gedanken an das Wohl der unter ihrer Oberleitung stehenden Anstalten gewidmet" war. Nach dem Plane wurden in die Schule alle 2 Jahre Kinder im Alter von 10 Jahren aufgenommen. Der Kursus dauerte 8 Jahre, je 2 Jahre in jeder Klasse. In der 1. und 2. Klasse wurden nur die allgemein bildenden Unterrichtsfächer gelehrt, namentlich auch Russisch, Deutsch und Französisch, in der 3. Klasse traten schon kaufmännische Berechnungen und Buchhaltung auf, und in der Geographie und Geschichte wurde auf den Handel Rücksicht genommen. Im folgenden Lehrplane der 4. Klasse tritt die Berufsbildung immer mehr in den Vordergrund: Religion und allgemeine Moral, algebraische Integral- und Differentialberechnungen, Geometrie, Handelskunde mit Einteilung in Wechsel-, eigene und Kommissionsgeschäfte, Buchhaltung in russischer und deutscher Sprache, mathematische Geographie, Physik und bürgerliche Architektur, Statistik der Staaten und Handelsgeographie, Naturgeschichte und Technologie, kurze Zusammenfassung des ganzen menschlichen Wissens, Zeichnen mit verschiedenen Farben, Syntax, Übersetzungen und Konversation in englischer Sprache, Stil und Aufsätze in russischer, deutscher und französischer Sprache, besonders kaufmännische Briefe. Die Direktion besorgte für die abgehenden Schüler Stellungen in kaufmännischen Geschäften und schloß selbst die Lehrverträge mit den Handelsherren auf 3 Jahre ab. Ganz besonders muß hervorgehoben werden, daß das Kuratorium der Schule schon 1821 die Handelsschullehrerfrage in Erwägung zog. Aus einem Protokolle vom 8. Dezember 1821 erfahren wir, daß man in Aussicht genommen hatte, einige Zöglinge mit guten Fähigkeiten auszuwählen, dieselben in ausländische Handlungen zur Vervollkommnung ihrer Kenntnisse auf ein oder zwei Jahre zu geben und dann auf Reisen zu schicken, damit sie nach ihrer Rückkehr die Stelle eines Lehrers an der Moskauer Schule einnehmen könnten.

Die Moskauer „praktische Akademie der Handelswissenschaften", die 2. Handelsschule Moskaus, hatte anfangs mit Schwierigkeiten zu kämpfen; sie ging 1810 in die Verwaltung einer Gesellschaft über. Bemerkenswert ist eine Einrichtung dieser Anstalt, die wir an keiner ähnlichen Schule wieder getroffen haben. Auf Kosten der Verwaltung wurden in den zwanziger Jahren Zöglinge der obersten Klasse zuweilen auf die Messe nach Nischny Nowgorod geschickt, um Rechenschaftsberichte über den Handel auf derselben anzufertigen und zugleich möglichst ausführliche Beschreibungen der ökonomischen Lage einiger Gegenden abzugeben. Zu demselben Zwecke wurden die Schüler nicht selten in die Fabriken des Moskauer Kreises abkommandiert.

Neben Rußland war es an 2. Stelle Österreich, welches die Handelsschulfrage wieder aufnahm. Während man in Wien seit 1815 in ganz hervorragender Weise die Entwickelung des technischen Schulwesens förderte, während also dort die Handelsschulfrage mehr in den Hintergrund gedrängt wurde, sollte in Triest

sich ein Gegenstück abspielen. Dort bestand seit 1754 eine Scuola di Nautica (Schiffahrtsschule). Schon 1807 war unter Franz I. der Plan gefaßt worden, in Triest eine Accademia Reale di Commercio nach dem Muster der Wiener Akademie ins Leben zu rufen. „Il bisogno di una scuola che addestrasse la gioventù alle discipline commerciali facevasi sentire. E tanto più ne crebbe il desiderio, allorchè languendo sul prinzipio del secolo il commercio di Trieste per le continue guerre, importava porre in opera tutti i mezzi che valessero a rianimarlo. Tra questi fu riconosciuto principalissimo quello di istituire una Scuola di Commercio che apparecchiasse la nuova generazione all' attività che dovea immancabilmente riprender questa piazza a ristabilirsi della pace.“ Stadt und Kaufmannschaft hatten sich bereit erklärt, an den Kosten teilzunehmen. 1809 wurde auch ein Organisationsplan von Prechtl ausgearbeitet. Als nach den langen Kriegsjahren ruhige Zeiten ins Land zogen, Industrie und Handel sich wieder zu heben begannen, kam man aber erst auf den Plan zurück. Joseph de Volpi wurde zum Direktor und Organisator gewählt. Am 19. Sept. 1816 legte er einen neuen Organisationsplan vor, der angenommen wurde. Die Stadt kaufte für die Schule ein Haus für 68000 fl., außerdem trug sie jährlich 4550 fl., die Börse 2000 fl. bei, der Staat die Hälfte der Kosten. Am 17. Mai 1817 wurde die Akademie mit einer Elementar-, d. h. Vorbereitungsklasse und 32 Schülern, welche von 1 Direktor und 4 Lehrern unterrichtet wurden, eröffnet. Mich. 1818 wurde die 2., Mich. 1819 die 3. Klasse hinzugefügt. 1820 erhielt die Schule den Namen: Accademia Reale e di Nautica und wurde den Gymnasien gleichgestellt. Später wurde der erfolgreiche Besuch einer vierklassigen Normalschule bei der Aufnahme zur Bedingung gemacht. 1844 sah man von dieser Bedingung wieder ab und nahm Schüler bereits aus der 3. Klasse der Normalschule (also im Alter von 10—11 Jahren) auf. Die kaufmännische Schule wurde infolgedessen 4klassig und zerfiel in einen 2jährigen Vorbereitungskurs mit Unterricht in den Realien und Sprachen und einen 2jährigen höheren Kurs mit vorwiegend kaufmännischen Unterrichtsfächern. Die offizielle Benennung lautete nunmehr Accademia di Commercio e di Nautica. Später (1859) ließ man den 1. Vorbereitungskursus wieder fallen und nahm die Schüler nicht vor zurückgelegtem 13. Lebensjahre auf. 1863 wurde auch der 2. Vorbereitungskurs aufgehoben und 1865 die Handelsschule 3klassig gemacht.

Wie nachteilig im 18. und 19. Jahrhundert die politische Geschichte Deutschlands auf die Kultur eingewirkt hat, wie sehr unser wirtschaftliches Leben in seiner Entwickelung aufgehalten, ja zurückgeworfen worden ist, das kann man auf verschiedenen Gebieten der wirtschaftlichen Bethätigung unseres Volkes nachweisen. Recht anschaulich zeigt sich dieser ungünstige Einfluß auf dem des Handelsschulwesens. Was die Segnungen der Friedensjahre mühsam aufgebaut hatten, zerstörten die oft wiederkehrenden Kriege in kurzer Zeit. Die Merkantilisten hatten eine gute Saat ausgestreut, sie waren es, die auf die volkswirtschaftliche Bedeutung der Handelsschulen hingewiesen und unermüdlich an der Verwirklichung der Idee gearbeitet hatten. Wäre eine friedliche Entwickelung unserem Vaterlande beschieden gewesen, so hätten die Handelsschulen schon im 18. Jahrhundert eine feste Basis gewonnen und eine stetige Ausgestaltung bis auf die Neuzeit zu verzeichnen gehabt. So aber mußte Deutschland lange an den Folgen des 7jährigen Krieges leiden; kaum hatte es sich erholt und neuen Wagemut auf allen Gebieten gezeitigt, so brausten die Wogen der französischen Revolution und die Stürme der folgenden Kriegsjahre, das tolle Jahrzehnt der Napoleonischen Gewaltherrschaft, über dasselbe dahin, alle Keime, die sich entfalten wollten, wieder vernichtend. Und doch hatten die unglücklichen Kriegsjahre auch ihr Gutes gehabt. In den leitenden Kreisen erwachte mehr und mehr die Einsicht, daß eine Gesundung und Kräftigung des Volkes nur von der Erziehung zu erwarten sei. Handel und Wandel waren tief erschüttert und die produktiven Stände in ihren innersten Interessen schwer geschädigt. Der Staatsrat Kunth, der schon seit Jahrzehnten für die Hebung des gewerblichen Schulwesens gewirkt hatte, erhebt deshalb den Ruf: „Die Hilfe, welche von Staatswegen noch geleistet werden kann, ist in dem einzigen Worte begriffen — Bildung! Unterricht in den mathematischen und Naturwissenschaften durch die Schulen; überhaupt Erhöhung des geistigen Lebens!“ Weiter sagt er: „In allen Landesteilen fehlen der Fabrik- und Handelsgeist. . . Endlich fehlten bisher in allen Landesteilen und fehlen noch jetzt die Bürgerschulen in ihren Abstufungen bis zu den

Realgymnasien hinauf, deren weitere Verbreitung aber in dem Mangel an Bildung des jetzigen Geschlechts selbst das nächste und stärkste Hindernis findet." Dann klagt er darüber, daß die Regierung allzuviel Wert auf eine allgemeine und gelehrte Bildung, auf die Erziehung des Beamtenstandes lege, darüber aber die praktische Ausbildung für die Gewerbe, den Handel und die Landwirtschaft vernachlässige. Er verlangt deshalb Realgymnasien oder auch „Bürgergymnasien", die „außer den Fabrikanten auch den Kaufleuten, Landwirten, Forstmännern, Baumeistern u. s. w. stufenweise die nötigen Vorkenntnisse verschaffen." Aus diesen wenigen Andeutungen geht hervor, daß Kunth an die Überlieferungen Heckers anknüpft, auf den er auch mehrmals zu sprechen kommt; also nicht reine Fachschulen, die sich nur auf den fachlichen Unterricht beschränken, sondern Lehranstalten, die sowohl eine allgemeine Bildung, als auch hinlängliche Vorbereitung auf den Beruf gewähren, sind das Ziel seiner Bestrebungen. Daß er in 1. Linie an Gewerbeschulen dachte, ist aus den Zeitumständen erklärlich, denn zunächst mußte man an der Hebung des Gewerbes, der Industrie arbeiten und konnte erst in 2. Linie an den Kaufmannsstand denken. 1817 wurde Kunth vom preußischen Staatsministerium beauftragt, mit der Kgl. Regierung in Erfurt über eine in dieser Stadt zu errichtende „Lehranstalt zur höheren Bildung des Fabrikanten- und Kaufmannsstandes" in Verhandlung zu treten. Wenn die Schüler, entwickelt Kunth seine Ansicht, im Alter von 10 bis 12 Jahren mit genügender Elementarbildung eintreten, so sei ein 6 jähriger Kursus notwendig. Er wünscht eine Teilung in drei übereinander geordnete Stufen mit je 2 jährigem Kurse dergestalt, „daß jeder Kursus ein Ganzes ausmache und so schon der bloße künftige Handwerker, der nur den 1., oder der kleine Fabrikant und kleine Kaufmann, der nur diesen und den 2. vollendete, einen zusammenhängenden Vorrat brauchbarer Kenntnisse hinwegnehme." Wesentliche Unterrichtsgegenstände sind: Schreiben, Zeichnen, Deutsch, Französisch und noch eine neuere Sprache, Rechnen, Mathematik, Physik, Chemie, Natur- und Erdbeschreibung, Geschichte und Handelswissenschaft. Kunth wünscht aber noch die Einführung eines Faches: Unterricht in der kaufmännischen Moral. Er sagt: „Der künftige Kaufmann muß teils die allgemeinen Pflichten des rechtschaffenen Mannes kennen und ausüben lernen, teils besonders auch diejenigen, die ihm in seinem Stande obliegen." Die Verhandlungen verliefen aber im Sande. Aus der geplanten Schule wurde nichts, und Kunths Forderungen verhallten ungehört im Geräusch der politisch erregten Zeit. Während die Ministerien Stein-Hardenberg der Bewegung und insbesondere den Bestrebungen Kunths günstig gestimmt waren, standen die folgenden Ministerien denselben vollständig verständnislos gegenüber und konnten sich nicht zu einer staatlichen Initiative aufraffen.

Nur eine Stadt ließ den Samen, den Kunth ausgestreut hatte, nicht untergehen, und das war Magdeburg, dessen Schulwesen in jener Zeit gerade von Zerrenner einheitlich gestaltet wurde. Bei seinem Neuaufbau des gesamten Schulwesens schenkte er auch als weitblickender Mann den gewerblichen Schulen seine besondere Aufmerksamkeit.

So sagte er: „Sollte dem Schulbedürfnisse unserer Stadt abgeholfen werden, so waren folgende Anstalten nötig: . . . . 3) Anstalten zur Ausbildung und Vorbereitung von Jünglingen, die sich den höheren Gewerben des bürgerlichen Lebens . . ., also solchen Gewerben gebildeter Stände widmen wollen, zu welchen zwar eine höhere wissenschaftliche, aber keine eigentlich gelehrte Bildung nötig ist. Diese Anstalten, die für jeden Staat dringendes Bedürfnis sind, und deren es leider noch, zum Nachteil der gelehrten Schulen, welche sie mit ersetzen müssen, und deshalb nicht den reinen Plan gelehrter Schulen, wenigstens nicht ohne Nachteil für die nicht studierenden Jünglinge fest halten können, sowie besonders zum Nachteil für Fabriken und Handlung, und andere höhere Gewerbe, . . ., viel zu wenige giebt: müssen sich von gelehrten Schulen dadurch unterscheiden, daß sie a) nicht die alten Sprachen als Hauptbildungsmittel gebrauchen, sondern von ihnen nur die lateinische, und auch diese nur soweit lehren, als ihr Studium zum leichteren und bestimmteren Auffassen allgemeiner Sprachregeln dient, und ihre Kenntnis von jedem wissenschaftlich gebildeten Manne gefordert werden kann, so daß also der lateinische Sprachunterricht hier nicht als Vorbereitung für die Gymnasien betrachtet werden darf; b) daß sie dagegen die Muttersprache und die mathematischen Wissenschaften als Hauptmittel zur Bildung und als Grundlage behandeln, c) daß sie von den untersten Klassen an besonderen Fleiß auf die Unterrichtsgegenstände verwenden, welche die künftige Bestimmung der diese Anstalt besuchenden Jünglinge fordert, als Schreiben, Rechnen, Zeichnen rc., d) daß sie den neueren Sprachen mehr Zeit und Sorgfalt widmen, als dies auf gelehrten Schulen geschehen kann und darf, e) daß sie in ihren oberen Klassen den wissenschaftlichen Unterricht, da ihre Schüler keine Universität mehr vor sich haben, wenigstens in den Wissenschaften weiter als die Gymnasien ausdehnen, welche unmittelbare Grundlage der Gewerbe und des Standes sind, dem sie die Jünglinge vorbilden sollen, und f) manche Lehrzweige für ihre höheren

Klassen aufnehmen, welche dem Gymnasialzwecke fremd sind, z. B. Warenkunde, Handlungswissenschaft, Chemie, Technologie, Buchhalten, Feldmessen, Plan- und architektonisches Zeichnen."

Seinen Anregungen ist es zu danken, daß nach diesem Programme am 3. Mai 1819 die städtische „Höhere Gewerbe- und Handlungsschule" eröffnet wurde. Die Schule bestand aus fünf Klassen. Als ihr Unterbau wurde die 3klassige „Vorbereitungsschule" angesehen, in welche sechsjährige Knaben aufgenommen wurden. Wie in dieser, wurde auch in der Gewerbe- und Handelsschule Lateinisch gelehrt und zwar von der 5.—2. Klasse wöchentl. 2 Std. „Der lateinische Unterricht kann jetzt, wo die lateinischen Brocken aus dem Geschäftsstil ziemlich verbannt sind, für diese Schule keinen anderen als formellen Zweck haben, nämlich den, durch die feststehenden Formen dieser alten Sprache das bestimmtere Auffassen allgemeiner Sprachregeln zu erleichtern", fügt Zerrenner erläuternd hinzu. Er stellt aber gleichzeitig in Aussicht, daß dieser Lateinunterricht wegfallen würde, wenn die Vorbereitungsschule gründlich vorbereitet, also das allerdings etwas hoch gesteckte Ziel, das Zerrenner vorschwebte, erreicht habe. Aus dem Lehrplane, welcher von den heutigen Lehrplänen nicht abweicht, heben wir folgendes hervor. Nur in der 2. und 1. Klasse treten die kaufmännischen Unterrichtsfächer auf und zwar in Klasse 2: Geographie und Produktenkunde (2 Std.), Geschichte, besonders in Hinsicht auf Kultur (2 Std.), in Klasse 1: Deutsch (4 Std.), Französisch (4 Std.) und Englisch (3 Std.), verbunden mit praktischen Übungen, besonders mit Geschäfts-Korrespondenz, kaufmännisches Rechnen und Buchhalten (6 Std.), Münz-, Maß- und Gewichtskunde (1 Std.), Warenkunde (1 Std.), Handelsgeographie und Handelsgeschichte (je 2 Std.). Dann fügt Zerrenner, ganz auf den Schultern Kunths stehend, hinzu: „Gern hätte ich der 1. Klasse noch eine besondere Stunde für kaufmännische Moral als stehende Lektion gegeben; allein bis jetzt kann sie nur im Wechsel mit der Religionslehre und allgemeinen Moral vorgetragen werden." — „Was die ganze Form der Schule betrifft, so wird sich künftig dieselbe mehr nach unserer Idee so bilden lassen, daß die 4 unteren Klassen die eigentliche Schule umfassen und die obere einen eigenen 2jährigen höheren, unmittelbar auf höheres Gewerbe vorbereitenden, größtenteils praktischen Kursus bildet, an welchem auch andere teilnehmen können, die nicht in unserer Schule ihre wissenschaftliche Vorbildung erhielten." 1826 brachte man diesen Gedanken insofern zur Ausführung, als die oberste Klasse in 2 Abteilungen gespalten wurde, deren eine die künftigen Kaufleute, die andere die übrigen andern praktischen Berufen zustrebenden Schüler enthielt. 1844 gab man die Tendenz zur Berufsschule ganz auf, und aus der Schule wurde eine Realschule.

Wir haben uns nun mit einer Strömung im kaufmännischen Bildungswesen zu beschäftigen, die in ganz andere Bahnen einlenkte. Bisher hatte man nur den Kaufmann im größeren Stile bei Schaffung von Bildungsgelegenheiten im Auge gehabt, an den kleinen Kaufmann, dessen Wirkungskreis ein beschränkterer ist, hatte man wenig oder gar nicht gedacht. Das Bildungswesen dieser Kaufleute entwickelte sich aus der Innung heraus. Jeder Knabe, der Kaufmann werden wollte, schloß seine Schulzeit mit dem 14. Jahre ab. Eine 4—6jährige Lehrlings- und eine ebenso lange Gehilfenzeit waren die Vorbedingung für denjenigen, der sich in die Innung als selbständiger Kaufmann oder Kramer aufnehmen lassen wollte. Die Innungen hatten besonders auch die Aufgabe, die gründliche Berufsbildung des Nachwuchses zu sichern. Jedem Kaufmann war das Recht zuerteilt, Lehrburschen in seinem Geschäfte zu halten, nur hatten die Innungsvorstände die Pflicht, darüber mit Eifer zu wachen, daß niemand mehr Lehrburschen annahm, als er gehörig unterrichten und beaufsichten konnte. Die Berufsbildung war also ausschließlich in die Hand der Lehrherren gegeben. So war es altem Brauche gemäß, und niemand hatte die Schranken dieser Überlieferung zu durchbrechen gewagt. Eine solche Lehrzeit haben z. B. Gervinus, Justinus Kerner, Friedrich Perthes u. a. durchgemacht und in ihren Lebenserinnerungen in trefflicher Weise geschildert. Es liegt auf der Hand, daß diese Art der Vorbereitung für den Beruf nicht immer ihren Zweck erfüllte, sondern sich häufig recht unzulänglich erwies, war der Erfolg doch ganz von der Fähigkeit, Gewissenhaftigkeit und der nötigen Zeit, die der Lehrherr oder die Gehilfen darauf verwendeten, abhängig. Allerdings kam es zuweilen vor, daß Lehrlinge in einem gereifteren Alter, mit einer umfassenderen allgemeinen Bildung in das Geschäft traten, wie dies Freytag in seinem Hohenliede des Kaufmannsstandes, in dem Roman „Soll und Haben" schildert, doch werden das meist nur

Ausnahmen gewesen sein. Im allgemeinen herrschte das Streben vor, den Knaben sobald als möglich, also sofort nach der Konfirmation, der Lehre zuzuführen. Die Mängel, die dieser Art der Lehrlingsausbildung anhafteten, zeigten sich besonders darin, daß in vielen Fällen die Lehrlinge lange Zeit mit sehr einfachen Arbeiten beschäftigt wurden, daß ein stufenweiser Fortschritt von einfacheren zu wichtigeren Beschäftigungen häufig fehlte, daß mancher Prinzipal mehr geneigt war, einen auf eine bestimmte Arbeit eingeschulten Lehrling so lange als möglich bei derselben zu belassen, um der Mühe der Unterweisung eines Ersatzmannes überhoben zu sein. Infolgedessen ging während der Thätigkeit des Lehrlings im Laden und Magazin die ohnehin mangelhafte Fertigkeit in schriftlichen Arbeiten, zugleich auch das Verlangen, sich mit solchen Arbeiten zu befassen, verloren. Diejenigen, die im Einerlei ihres Tagewerkes die geistige Spannkraft nicht verloren hatten, waren auf Selbstunterricht oder Unterweisung durch einen Privatlehrer nach dem Geschäftsschlusse in den Abendstunden angewiesen. Viele haben sich auf diese Weise, sei es durch eigenen Fleiß, sei es durch gute geistige Beanlagung, Bahn gebrochen, aber wie viele sind dabei erlahmt! Wir wollen hier nur ein Urteil anführen, das die Lage beleuchtet. Arnoldi bekennt freimütig: „Wir alle haben ja an uns selbst erfahren, wie wenig die kaufmännische Erziehung für uns gethan hat." Die Erkenntnis dieser Übelstände mußte die Kaufmannschaft mehr und mehr davon überzeugen, daß Abhilfe dringend notwendig sei, nicht allein im Interesse der Lehrlinge selber, sondern auch im Interesse der Lehrherren, ja des ganzen Kaufmannsstandes. Und so kam es denn, daß die kaufmännischen Körperschaften selbst Hand anlegten, um die schreienden Mißstände wenn nicht vollständig zu beseitigen, so doch erheblich zu mildern, indem sie das Vermächtnis des vergangenen Jahrhunderts — den Handelsschulgedanken — wieder aufnahmen, aber in einer anderen Weise verwirklichten, als die ursprünglichen Bahnbrecher beabsichtigt hatten. „Selbsthilfe!" wurde jetzt das Schibboleth, da auf die Hilfe der Regierungen und Gemeindeverwaltungen nicht zu rechnen war. Der Anstoß zu dieser Bewegung ging aber nicht von einer großen Handelsstadt aus, sondern in einer kleinen Stadt reifte der Gedanke seiner Verwirklichung entgegen. So erließ am 16. Mai 1817 — dieses Jahr ist ein Markstein und Wendepunkt in der Geschichte der Handelsschulbewegung — in Gotha Ernst Wilh. Arnoldi als Kramermeister ein Umlaufschreiben an die Mitglieder der Kramerinnung, das für die Folgezeit von epochemachender Wirkung war.

Wir teilen aus demselben folgende Stellen mit: „Zu einer Zeit, in der man Alles, was dem Wesen oder der Form nach veraltet oder unbrauchbar erscheint, dem jetzigen edlern Zeitgeiste gemäß zu gestalten strebt, möchte es wohl mehr als Pflicht seyn, unsern Nachfolgern keinen Grund zu dem Vorwurfe zu hinterlassen: daß wir allein zurückgeblieben, daß wir gleichgültig gegen Unvollkommenheiten, verzagt oder unfähig zu zweckmäßigen Verbesserungen gewesen wären. . . . Wenn Treu und Glauben die Seele alles Handelsverkehrs sind: so muß ein jeder Kaufmann ein sittlich gebildeter, wohl unterrichteter Mensch seyn. . . . Sollte man daher, für die Folge, an diejenigen, welche sich dem Handelsstande widmen wollen, nicht strengere Forderungen als seither machen? Sollte man nicht für die Ausbildung der kaufmännischen Jugend Alles thun, was sich mit den uns zu Gebote stehenden Mitteln dafür thun läßt? . . . Um also unberufenen Menschen unsern Stand zu verleiden, die Zahl der bürgerlich unbrauchbaren Unglücklichen nicht zu vermehren, und für den Staat und unsern Stand zugleich würdige Bürger zu bilden, endlich aber um eine Musteranstalt zu begründen, die vielleicht Nachahmung erweckt, für solche Zwecke scheint es wünschenswert, daß folgende Grundsätze von uns angenommen und streng befolgt werden. Wer sich in einer hiesigen Handlung zum Kaufmannsstande vorbereiten, oder innungsmäßig lernen will, muß von dem Ausschusse, welcher für solche Zwecke aus wenigstens sieben Mitgliedern der Innung zusammenzusetzen ist und von der Obrigkeit bestätigt werden muß, der Prüfung unterworfen werden: ob der Jüngling den kaufmännischen Beruf entsprechende Naturgaben und eine demselben angemessene Erziehung erhalten habe... Um als Gehülfe anerkannt und, als solcher, ausgeschrieben zu werden, muß der sich Meldende vollgültige Beweise seines Wohlverhaltens vorgedachter Behörde beibringen und sich, in Absicht der erworbenen Kenntnisse, nicht nur einer mündlichen Prüfung unterwerfen, sondern auch dem Ausschusse Probearbeiten, die in schriftlichen Aufsätzen, kalligraphischen Probeschriften, Waren- und Wechselberechnungen bestehen, vorlegen. Wird er unfähig befunden, so kehrt er in die Lehre zurück, um sie noch so lange fortzusetzen, bis er das Versäumte nachgeholt hat. Zeichnet er sich aber aus, so werden in seinem Lehrbriefe die Kenntnisse, Geschicklichkeiten, Anlagen und Tugenden gerühmt, wodurch es geschieht. Solchergestalt hat ein jeder fleißige und gut geartete junge Mann die Aussicht, ein Ehrenzeugnis zu erwerben, welches, als solches, für ihn einen unschätzbaren Wert haben muß. . . . Gewöhnliche Handels-Institute sind keineswegs die besten Pflanzschulen des Handelsstandes; denn mit Unterricht und Studium kann wohl viel Zeit ausgefüllt werden, aber die beständige Aufsicht, die eine beständige Beschäftigung voraussetzt, welche nicht nur in den mechanischen Verrichtungen, die im Handel vorkommen, Übung verschaffen, sondern auch durch lange Gewohnheit diejenigen Tugenden in den jungen Leuten

befestigen soll, welche das Wesen eines tüchtigen Kaufmannes und oft mehr wert sind, als alle Wissenschaft – diese Art von beständiger Aufsicht ist nur in Handlungen selbst möglich. Und darum werden wir Ehre und Vortheil davon haben, wenn wir in diesem Sinne eine Handelsschule begründen, worinne Unterricht mit Arbeit, Arbeit mit Umgang abwechselt; deren Einrichtung es mit sich bringt, daß der Lehrling, außer seinem kaufmännischen Lehrherrn, auch in den ihm nötigen Wissenschaften Lehrer, und in dem gemeinschaftlichen Unterrichte einen Sporn zur Nacheiferung, in geselliger Hinsicht aber Gelegenheit habe, durch den Umgang mit Gebildeten seines Standes, sich auch für den Umgang zu bilden und vor böser Gesellschaft bewahrt zu werden."

Diese warmen Worte fanden lebhaften Anklang; man gründete eine besondere Vereinigung, „kaufmännische Innungshalle" genannt, und diese wurde die Trägerin der neuen Lehranstalt, welche am 29. März 1818 ins Leben trat. Die Idee einer solchen Handelsschule war leichter gefaßt als verwirklicht. Noch nirgends bestand eine Anstalt, wie sie Arnoldi im Auge hatte. Es war keine leichte Aufgabe, für die kaufmännischen Fächer geeignete Lehrer, die sowohl eine pädagogische, als auch fachmännische Bildung aufweisen konnten, zu finden. Eben so sehr war man in betreff der Lehrbücher in Verlegenheit. Wohl war bereits eine ganz ansehnliche kaufmännische Litteratur vorhanden, das meiste aber, das sich dem suchenden Blicke darbot, war für Schulzwecke wenig geeignet. Was der Schulausschuß in Vorschlag bringen wollte, mußte er aus sich selbst schöpfen. Allerdings müssen wir hinzufügen, mag Arnoldi wohl die Erfahrungen des Prof. Büsch verwertet haben, denn er hat in Hamburg, in einem dortigen Geschäfte thätig, Büschs Vorträge für Kaufleute gehört, man kann ihn darum wohl als einen Schüler Büschs und die Gothaer Handelsschule als einen Absenker der Hamburger Handelsakademie bezeichnen, wenn Arnoldi auch in prinzipiellem Gegensatze zu Büsch stand. Aus dem Aufrufe geht hervor, daß er nur eine Handelsschule gelten lassen will, die neben der Praxis herläuft. Er ist also der ausgesprochene Vertreter der kaufmännischen Fortbildungsschule. Den entgegengesetzten Standpunkt nahm Büsch ein. Wohl hielt er eine lange Reihe von Jahren öffentliche Vorlesungen über die Handlungswissenschaften für junge Kaufleute, doch hat ihn diese Art seiner Thätigkeit nie mit rechter Befriedigung erfüllt, wohl beschäftigte Wurmb, der erste Leiter der Hamburger Handelsakademie, so lange derselbe diese Anstalt besaß, die Zöglinge in einer Handlung — doch konnte sich Büsch für diese Vereinigung nie recht erwärmen. Büsch schreibt im Gegenteil die Ursachen des ungenügenden Erfolges der Anstalt insbesondere auch dieser verfehlten Anordnung zu, „die zur Handlung bestimmten Jünglinge einen guten Theil des Tages in den wirklichen Geschäften der Handlung zu üben, und in den übrigen Stunden ihnen den Unterricht in den mannigfaltigen Kenntnissen, die der Plan des Instituts versprach, Unterricht geben zu lassen."

Anfangs ging die Schule in Gotha, die 3klassig war, nicht über den Rahmen einer gewöhnlichen Fortbildungsschule hinaus, denn der Lehrplan enthielt nur allgemeine Bildungsfächer, die man jedoch wohl immer in Hinblick auf den kaufmännischen Beruf lehrte: Deutsch (je 2 Std.), Französisch (3, 3, 4 Std.), Rechnen (je 4 Std.), Erdkunde (—, 1, 1 Std.), Schreiben (3, 3, 2 Std.). Die Schüler sollten während der Dauer ihrer Lehrzeit, die 4 Jahre betrug, dieselbe besuchen, und zwar Kl. III wöchentlich 12, Kl. II und I aber je 13 Stunden. Nachdem im Gründungsjahre noch Englisch dem Lehrplan als Wahlfach eingefügt worden war, traten erst 1821 Buchhaltung mit Handelskorrespondenz, 1834 Warenkunde, 1860 Volkswirtschaftslehre hinzu. Später wurden für Kl. I 19, II 17, III 13 wöchentliche Unterrichtsstunden festgesetzt, und einige Zeit darauf eine Scheidung der Kl. I in Abteilung A und B vorgenommen und die Stundenzahl in folgender Weise geändert: Kl. I A 17, B 18, II 19, III 15. Dadurch ermöglichte man eine gesonderte Behandlung einiger kaufmännischer Disziplinen, die vorher vereint behandelt worden waren. So treten noch Kontorarbeiten, Wechselkunde, Korrespondenz, Geschichte, Handelsgeschichte als selbständige Fächer in diesen Lehrplänen auf. Man bot den Lehrlingen also sehr viel und legte den Lehrherren große Opfer auf, und zwar, das müssen wir noch ganz besonders hervorheben, mußten die letzteren ihre Lehrlinge am Tage zur Schule schicken. Allerdings machte sich bald nach der Gründung der Schule eine Gegenströmung geltend, der diese Einrichtung zu unbequem wurde, aber Arnoldi zwang sie mit fester Hand nieder. Zur selben Zeit, als Arnoldi mit seinem Freunde Friedr. Gottlieb Becker, jener der schöpferische, dieser der ausführende Teil, die Schule einrichtete, entstand auch aus der Initiative eines Privatmannes, der dann später in die weitere Entwickelung des Handelsschulwesens mächtig eingreifen sollte, eine solche Anstalt in Straßburg.

Dieser Privatmann war David August Schiebe, der nach ziemlich umfangreichen wissenschaftlichen Studien sich dem kaufmännischen Berufe hatte widmen müssen. Die unglückliche Zeit und die geringe Unterstützung vonseiten des Handelsstandes führten aber schon 1819 die Auflösung dieses gemeinnützigen Privatunternehmens herbei. Ebenso sind hier die 1817 von J. L. Keil in Windsheim gegründete „Kgl. bayr. autorisierte Handlungsschule und kaufmännische Bildungsanstalt“ und das 1821 in Bamberg ins Leben getretene Handlungsinstitut des G. Wolfrum zu erwähnen, welches sich lebensfähiger als erstgenannte Schule erwies und bis 1861 bestanden hat.

Es fing nun allerorten an zu gären. Auch in Paris entstand 1820 eine solche Anstalt, école spéciale de Commerce, gegründet durch die Kaufleute Brodard und Legret.

„Une telle entreprise, qui nous semble aujourd'hui toute naturelle, était hardie et difficile pour l'époque où nos modestes novateurs la tentèrent. En effet, l'opinion ne reconnaissait alors ni l'utilité, ni la necessité, ni même la possibilité d'un tel enseignement, auquel la seule pratique avait pourvu jusque-lá. Si l'on admettait, â la rigueur, que l'industrie eût besoin de gens instruits, capables de construire et de surveiller les machines qu'elle emploie, de remédier aux accidents qui se produisent dans les usines, etc, on ne croyait pas que le commerce pût jamais être enseigné â l'école, à cause, prétendait-on surtout, de la multiplicité des spécialités dont il se compose.“ (Léautey.)

Trotz dieses Vorurteils gingen die beiden Gründer unverdrossen an ihr Werk. Die Anstalt hatte anfangs mit Schwierigkeiten aller Art zu kämpfen, als aber in der Öffentlichkeit ihre Notwendigkeit und Bedeutung mehr und mehr erkannt wurde, als hervorragende Männer sich für die Schule interessierten und an dem äußeren und inneren Ausbau derselben thätigen Anteil nahmen, blühte sie zusehends auf und erreichte unter Blanqui eine Berühmtheit. 1869 ging sie in den Besitz der Handelskammer über und trägt jetzt den Namen école supérieure de commerce de Paris. Von Anfang an wurde sie in 3 comptoirs (Klassen) geteilt, sie nimmt die Schüler in einem Alter von 15 Jahren auf. Die 1. Klasse dient mehr der Vorbereitung auf die Studien, in ihr treten die allgemeinen Bildungsfächer in den Vordergrund, doch nimmt man im Rechnen schon auf das Berufliche Rücksicht, auch beginnt in dieser Klasse bereits die doppelte Buchführung. In der 2. und 3. Klasse legt man den Schwerpunkt auf die Berufsfächer und behandelt die übrigen nur insoweit, als sie zum Handel in Beziehung stehen oder insofern deren Kenntnis als Vorbedingung für die kaufmännischen Fächer nötig ist. Man hat also in diesen Klassen nur das Praktische und Nächstliegende im Auge, sie tragen den Stempel der reinen Fachschule. Die Fächer der 2. Klasse sind: Arithmétique et Algèbre, Comptabilité, Correspondance commerciale, Histoire commerciale, Droit commercial, Législation fiscale et douanière — Statistique commerciale, Chimie appliquée au commerce et à l'industrie, Physique appliquée, Matières premières et produits commerçables, Langue francaise, anglaise, allemande, espagnole et italienne, Dessin linéaire et d'ornament, Ecriture. In der 3. Klasse treten noch hinzu: Calcul de banque, opérations financières, Commerce, Géographie commerciale, Economie politique, Mécanique industrielle, Technologie. Ein bis ins Kleinste ausgeführter Lehrplan bildet die Marschroute, die dem Lehrer den Weg vorschreibt.

Auch in Schweden und zwar in Gothenburg wurde 1826 eine höhere Handelslehranstalt gegründet, die unter der Aufsicht der Ältesten der Kaufmannschaft und der Stadtverordneten steht. Diese Schule hat 2 Abteilungen, einen 2jährigen Kursus und einen 1jährigen Fachkurs.

In Deutschland überließ man es anfangs privatem Unternehmungsgeiste, Handelsschulen zu gründen, die infolge dieses Umstandes je nach der Befähigung ihrer Leiter und Lehrer ein berechtigtes oder auch unberechtigtes Dasein führten. Einige von diesen Schulen haben zweifellos sehr wohlthätig gewirkt, doch zeigt sich fast bei allen derselbe Übelstand: Sie waren den mannigfachen Schwierigkeiten und Zufällen preisgegeben, denen Privatunternehmen immer ausgesetzt sind, die keinen Rückhalt an einer Körperschaft, Gemeinde oder dem Staate haben; die Lehrer widmeten ihre Kräfte diesen Schulen oft nur im Nebenamte, meist nur vorübergehend; gewöhnlich endeten derartige Schulen mit dem Tode des Gründers. Als aber die wirtschaftlichen Zustände sich mehr und mehr besserten, als der werdende Industriestaat größere Anforderungen an die einzelnen Berufsstände und auch an den Einzelnen stellte, als die liberale Strömung in allen Ständen den Drang nach umfassenderer Bildung erweckte, da nahmen auch andere kaufmännische Körperschaften zu der Handelsschulfrage Stellung. Und so treten wir ein in eine Zeit, in welcher

die Handelsschule nach dem Vorbilde Gothas Gegenstand korporativer Unternehmung wird. Ein aufstrebender hoher Sinn auf nationalem Gebiete, eine Begeisterung, die selbst vor großen Opfern nicht zurückscheut, kennzeichnet jene Zeit und treibt die schönsten Blüten, und aus diesem Geiste heraus ist die Handelsschule erwachsen, getragen von der Fürsorge und Pflege der Kreise, die in erster Linie das größte Interesse an der Heranbildung des kaufmännischen Nachwuchses haben: der kaufmännischen Innungen, Vereine und Handelskammern. Es sind noch Schriftstücke aus jener Zeit vorhanden, in denen sich über die beregte Frage in goldnen Worten eine Begeisterung und Opferwilligkeit ausspricht, wie sie dem jetzigen nüchternen Zeitgeist fremd zu sein scheint. Es sind das litterarische Denkmäler, die noch in späteren Zeiten von dem hohen Sinn jener Männer Zeugnis ablegen werden, den gegenwärtigen und kommenden Geschlechtern zur Nacheiferung. Und so kam es, daß in verhältnismäßig kurzer Zeit eine ganze Zahl von Handelsschulen aus der Erde hervorwuchs. Den Reigen begann Leipzig, und von hier aus ging die Anregung überall hin. Die Kramerinnung Leipzigs beschloß die Gründung einer solchen Anstalt und berief August Schiebe zum Direktor derselben. Am 24. Januar 1831 nahm der Unterricht seinen Anfang. Dieser Tag ist für die Geschichte des Handelsschulwesens von hoher Bedeutung, denn die Art, wie man die Idee verwirklichte, sollte für die Zukunft maßgebend sein. Hatte Büsch der Vorbereitungsschule das Wort geredet und Arnoldi nur die kaufmännische Fortbildungsschule gelten lassen wollen, so hielt sich die Leipziger Handelsschule von allen Einseitigkeiten fern, kam den verschiedenen Bedürfnissen des kaufmännischen Lebens entgegen und nahm einen vermittelnden Standpunkt ein, indem sie eine Lehrlings- und eine höhere Abteilung zugleich entstehen ließ. Daß sie damit den richtigen Weg beschritt, hat die Folgezeit, hat die ganze Entwickelung des sächsischen Handelsschulwesens gezeigt. Zur Aufnahme in jede der beiden Abteilungen war erforderlich, daß der Zögling das 14. Lebensjahr zurückgelegt hatte und eine gute Schulbildung aufweisen konnte. In der 3klassigen Lehrlingsschule bestanden von Anfang an 2 Unterabteilungen, die eine mit 16, die andere mit 8stündiger Unterrichtszeit in der Woche, eine Einrichtung, die aber bald aufgegeben wurde, da die 1. Unterabteilung allerdings störend in das Getriebe des kaufmännischen Geschäftslebens eingriff. Deshalb vereinigte man 1836 beide Abteilungen und setzte 10 Stunden wöchentliche Unterrichtszeit fest. Damit wir uns aber ein Bild von der Organisation machen können, geben wir die Unterrichtsfächer beider Lehrlings-Abteilungen an. In der 1. wurde gelehrt: Kalligraphie, deutsche, französische und englische Sprache, kaufmännische Arithmetik, Comptoirwissenschaften, Handelsgeographie, Geschichte und Warenkunde. In der 2. Abteilung fiel Englisch und Geschichte weg. Im Regulativ von 1835 heißt es dann weiter: „Haben die Zöglinge alle Teile der Comptoirwissenschaft einzeln aufgefaßt, so werden sie unter Anleitung des Direktors in den praktischen Comptoirarbeiten im Zusammenhange ausgebildet, um die Führung sowie den Gang eines Geschäftes gehörig kennen zu lernen." Ohne Zweifel haben wir in dieser kurzen Andeutung das zu verstehen, was wir bei Leuchs besonders hervorheben konnten und was später in Österreich Muster-Comptoir genannt worden ist, eine Einrichtung, in welcher nach dem Grundsatze der Konzentration alle kaufmännischen Disziplinen planmäßig in einander greifen, ein treues Spiegelbild des kaufmännischen Getriebes im kleinen. Mannigfache Versuche mußten gemacht werden, bis man Tagesstunden für den Unterricht auffand, welche der Mehrzahl der Lehrherren genehm waren. Man ließ anfangs die Schüler zweimal des Tages, früh und abends von 7—8 Uhr, zur Schule kommen, versuchte es dann mit den Stunden von 7—8 früh und 2—3 nachmittags und mit Unterrichtsstunden von 10—12 Sonntags; schließlich bewährten sich die Morgenstunden von 7—9 sowohl im Sommer, als auch im Winter, als die geeignetsten.

Für Schiebe blieb die Lehrlingsabteilung aber immer ein Schmerzenskind. Seine Erfahrungen, die er mit derselben machte, die hohen Anforderungen, die er an die Schüler stellte, mußten ihn in der Vorbereitungsschule das alleinige Heil suchen lassen. Er ist der ausgesprochene Vertreter dieser letzteren Schulart. Die Hindernisse, die sich ihm bei der Erreichung seines hochgesteckten Zieles entgegenstellten, waren besonders die mangelhafte Vorbildung der Schüler, die Teilnahmlosigkeit einer großen Zahl derselben und die kurze Unterrichtszeit. Zu wiederholten Malen spricht sich Schiebe sehr ungünstig über diese Abteilung aus. Er würde jetzt vielleicht anders urteilen, seit sich die Vorbildung der Lehrlinge dank

der guten Volksschulen doch wesentlich gehoben hat. — Was die höhere Abteilung betrifft, so hat dieselbe mannigfache Wandlungen durchzumachen gehabt. Die Lehrgegenstände waren nach dem oben erwähnten Regulativ: Kalligraphie, Zeichnen, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch (Wahlfach), praktische Übung darin und Theorie des Stils, freier Vortrag; Geographie, Gewerbskunde, Weltgeschichte, Geschichte des Handels- und des Gewerbewesens; Mathematik, Encyklopädie der Naturwissenschaften, Physik und Chemie, angewendet auf Gewerbe, Handelswissenschaft mit Inbegriff des praktischen Teiles derselben, als: kaufmännische Arithmetik, Briefwechsel, Buchhaltung, Handels- und Warenlehre, Waren- und Produktenkunde nach vorgelegten Waren- und Produktenmustern, Geld-, Maß- und Gewichtskunde, die Elemente des Handelsrechts und der Nationalökonomie. Jedenfalls gewinnt man hieraus den Eindruck, daß der Fachschulcharakter stark betont wird. Da die Schüler zum Teil eine recht verschiedenartige Vorbildung aufwiesen, teilte Schiebe die Klassen für einzelne Lehrgegenstände, z. B. für die Sprachen, in besondere Sektionen, um einer Verschleppung des Unterrichts vorzubeugen. Schiebes Begeisterung für die Schule übertrug sich auch auf seine Mitarbeiter, ein frisches, fröhliches Streben machte sich bald bemerkbar. Hatte Schiebe schon vor seiner Übersiedlung nach Leipzig die kaufmännische Unterrichtslitteratur durch einige gute Werke (Lehre der Wechselbriefe 1818, Kaufmännische Briefe 1825, Die Comptoirwissenschaft 1830) bereichert, so ging er jetzt planmäßig an die Schaffung geeigneter Lehrbücher und erweckte auch in dieser Beziehung bei seinen Lehrern Nacheiferung. Er selbst gab heraus: Lehrbuch der kaufmännischen Arithmetik 1834, Die Lehre von der Buchhaltung 1836, Auswahl deutscher Handelsbriefe für Handlungslehrlinge 1837, dasselbe französisch 1837, Pardessus, Lehrbuch des Handelsrechts 1838 u. s. w. Er schrieb aus der Praxis für die Praxis. In diesem Streben folgten ihm seine Lehrer, die bemüht waren, für die einzelnen Unterrichtsfächer, den Zwecken der Schule entsprechend, geeignete Lehrmittel zu schaffen, so Nischwitz in seiner Handelsgeschichte und Handelsgeographie 1835, so Erdmann in seinem Grundriß der allgemeinen Warenkunde 1833, so Feller und Odermann in dem klassischen Werke „Das Ganze der kaufmännischen Arithmetik 1842“ u. s. w. In den Jahresberichten erschienen Abhandlungen, in welchen die einzelnen Fächer auf ihre Notwendigkeit für den kaufmännischen Beruf geprüft, scharfe Grenzlinien zwischen dem Notwendigen und Unnötigen gezogen und methodische Vorschläge gemacht wurden. Die Schule hatte von Anfang sich der Gunst und Förderung der Regierung und der Behörden in reichem Maße zu erfreuen. Die Regierung genehmigte in den ersten Jahren 200 Thaler jährlichen Zuschuß und erhöhte denselben mit Bewilligung der Stände vom Jahre 1835 an auf 1500 Thaler. Als die politischen Ereignisse des Jahres 1866 die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht veranlaßten, wurde der Handelslehranstalt zu Leipzig und denjenigen zu Dresden und Chemnitz, die inzwischen entstanden waren, das Recht eingeräumt, Reifezeugnisse zum einjährig-freiwilligen Militärdienst auszustellen. Freilich verursachte diese Vergünstigung eine Revision des Lehrprogramms, und der Schwerpunkt, der bisher in dem Unterrichte in den Handelswissenschaften lag, wurde etwas verrückt, indem man den allgemein bildenden Fächern mehr Raum und Bedeutung zuerkannte. Daß die Schule aber ihren Fachcharakter nicht verlor und sich nicht in eine Realschule umwandelte, was leicht zu befürchten war, ist ein wesentliches Verdienst der sächsischen Staatsregierung, das in einer Geschichte des Handelsschulwesens nicht genug hervorgehoben werden kann. „Vor den Augen der Bundesschulkommission fanden die Fachgegenstände wenig Gnade“, die Handelsschulen waren den Mitgliedern der Kommission höchstens dem Namen nach bekannt. Nur der wohlwollenden, aber auch festen Haltung der sächsischen Staatsregierung, die den Wert und die Bedeutung der Handelsschulen im Laufe der Zeit kennen gelernt hatte, haben wir es zu verdanken, daß denselben ohne wesentliche Änderung ihres Charakters das bedeutsame Recht zuerkannt wurde. Sonst wäre vielleicht die Wohlthat zur Plage geworden. Angeregt durch die günstigen Erfolge der Leipziger Handelsschule entstanden nun in rascher Folge eine stattliche Zahl ähnlicher Anstalten. Schiebe nennt in seinen Berichten die Schulen zu Osnabrück (1838), zu Hamburg und Berlin. So wurde auch 1832 in Danzig eine Handelsakademie aus den Mitteln der Kabrunschen Stiftung errichtet; dieselbe ist aber 1893 geschlossen worden, als das dortige Realgymnasium in eine lateinlose Realschule umgewandelt wurde, „weil man nicht zwei im wesentlichen gleiche Lehr-

ziele verfolgende Schulen nebeneinander bestehen lassen wollte". Ebenso wurde in Laibach am 19. Oktober 1834 durch die Repräsentanten der Kaufmannschaft eine Handelsschule eröffnet, die in eine 3klassige Lehrlingsschule mit Sonntagsunterricht und eine 2klassige Vorbereitungsschule zerfiel. Zum Leiter der Anstalt wurde Jak. Franz Mohr, ein ehemaliger Schüler der Merkantilabteilung des Wiener Polytechnikums, ernannt, der bereits 1830 in Graz eine ähnliche Privatschule ins Leben gerufen hatte. Weiterhin entstanden 1833 die Handelsschule zu Göttingen, von der Kaufgilde gegründet, und 1837 die städtische Handelsschule zu Hannover.

Auch die alte Handelsstadt Nürnberg, deren Handel sich in jener Zeit wieder hob, trat der Verwirklichung des Handelsschulgedankens näher, dies geschah aber in einer Weise, die uns die Wahrheit des Sprichwortes von den vielen Köchen, welche den Brei verderben, recht bezeichnend veranschaulicht. Im Jahre 1833 wandte die bayerische Regierung dem gewerblichen Schulwesen ihr besonderes Augenmerk zu und verfügte, daß die bestehenden höheren Bürgerschulen in Gewerbeschulen umgewandelt werden sollten. Ihr schwebte die Idee vor, Anstalten zu gründen, in welchen alle zukünftigen Kaufleute, Landwirte, Forstleute, Fabrikanten und Gewerbtreibende ihre Vorbildung für die Hochschule und für das Polytechnikum, für das Comptoir und für die Werkstatt empfangen sollten, eine Idee, die mit den Heckerschen Bestrebungen auffallende Ähnlichkeit hat. Daß eine Schule mit so breiter Basis eine Menge Verwickelungen und Verwirrungen herbeiführen mußte, ist klar. Unausführbar wurde aber die Verordnung dadurch gemacht, daß die Schüler dieser Gewerbeschule den Unterricht in Religion, Deutsch, den lebenden Sprachen und den Realien nebenher im Gymnasium erhalten sollten. Die Behörden, die öffentliche Meinung und besonders hervorragende Schulmänner der Stadt Nürnberg waren gegen diese Verkoppelung. Da aber die Regierung auf ihrem Projekte beharrte, wurde mit einigen Abänderungen des ursprünglichen Planes am 11. Nov. 1833 die Gewerbeschule eröffnet. Dieselbe schloß in sich gewerblich-technische, landwirtschaftliche Kurse und Vorbereitungskurse für die dem Handelsstande sich widmenden Schüler. Letztere Abteilung entbehrte aber jeden Fachcharakters. Besonderes Gewicht wurde in derselben auf die Nebenkurse in den Sprachen (Französisch, Englisch, Italienisch) gelegt. Was vorauszusehen war, trat ein. Die Verbindung von Anstalten, die ganz verschiedenen Zwecken dienten, erwies sich als unhaltbar. Die Regierung genehmigte dem Nürnberger Magistrate deshalb am 22. Juni 1835 die Errichtung einer städtischen 3klassigen Handelsschule als einer den Lokalverhältnissen entsprechenden Spezialanstalt, in welcher der Unterricht in merkantilischen Lehrgegenständen und in den neueren Sprachen besonders zu berücksichtigen sei. Wenn die Regierung in diesen Bestimmungen unzweifelhaft auch das Richtige traf, so beging sie doch insofern wieder einen Fehler, als sie verlangte, die Gewerbeschule und die neue Handelsschule sollten unter einer Leitung stehen. Der Rektor Dr. Mönnich entwarf im Auftrage des Magistrates einen Lehrplan, nach welchem die neue Schule aus 5 Kursen bestehen sollte. Die Schüler sollten das 10. Lebensjahr bei der Aufnahme in den untersten Kurs zurückgelegt haben. Die Lehrfächer waren: Religion, Deutsch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, Geographie, Geschichte, Französisch, Italienisch, Englisch, Kalligraphie, Zeichnen, Gesang. Aus diesen wenigen Mitteilungen ersieht man, daß die Schule mit vollen Segeln in die Realschulbewegung hineintrieb und nichts weniger als eine Handelsschule zu werden versprach. Am 3. November 1834 wurde die Anstalt nach diesem Plane unter dem Namen Handelsgewerbschule eröffnet. Die Regierung war mit dieser Ausführung nicht einverstanden. Sie verlangt deshalb nachdrücklich die Aufnahme der Buchhaltung und Warenkunde in den Lehrplan. Der Magistrat ist jedoch anderer Meinung und beantragt, diese Fächer vor der Hand außer Berücksichtigung zu stellen, weil „dieselben in Lehrstunden niemals so gründlich und vielseitig behandelt werden können, als sie die Praxis auf dem Comptoir und dem Gewölbe giebt, und weil die Handelsgewerbeschule doch nur eine Vorbildungsanstalt für solche Jünglinge sein kann, welche aus ihr in die Lehre eintreten, wo sie dann unter der Leitung ihres Lehrherrn und, wenn nötig, durch Privatunterricht diejenigen Kenntnisse sich aneignen können, welche zur Praxis ihres künftigen Berufes gehören." Obwohl die Regierung auf ihrem Standpunkte beharrte und auch das Gemeindekollegium den Unterricht in der Buchführung wünschte, blieben die Dinge doch beim Alten. „Alle vernommenen Techniker, deren im Magistrat 7 wären, sind der Überzeugung, daß dieser Unterricht

vor Eintritt in die Lehre nicht allein überflüssig, sondern sogar nachteilig sei, weil er teils geeignet sei, dem Lehrling den Dünkel einzuflößen, er wisse schon, was er doch im Geschäft erst lernen solle, teils aber selbst für die oberste Klasse der Schule noch zu früh komme." Auf diese Erklärung des Magistrates nahm die Regierung Abstand von ihrer Forderung. Wenn auch einige Jahre später Wandel geschaffen wurde, so sieht man doch ohne weiteres, daß der Unterricht in der Buchführung ganz lose dem Plane eingefügt wurde, während er doch das Rückgrat des ganzen handelswissenschaftlichen Unterrichts bilden muß. Es kann deshalb nicht Wunder nehmen, wenn im Jahre 1856, als eine neue Bewegung, veranlaßt durch Dr. Brentano, durch das Land ging, der Rektor der polytechnischen Schule Prof. Dr. Romig sein Urteil über die Schule dahin abgiebt, daß sie wohl eine wackere Real- oder höhere Bürgerschule, zur Zeit aber keine Handelsschule sei, da mit Ausnahme der kaufmännischen Rechenkunst alle spezifischen Handelsfächer von ihrem Unterricht ausgeschlossen seien. „Eine Stadt wie Nürnberg, die sich die erste Handelsstadt des Königreichs nenne, solle nicht länger eine Handelsschule besitzen, in welcher alles, nur keine Handelswissenschaften gelehrt würden. Es klinge wie ein Hohn auf diese Anstalt, wenn man höre, daß die aus ihr mit Absolutorium ausgetretenen Handelslehrlinge auf eigene Kosten bei Privatlehrern die Buchhaltung erlernten." Diese unumwundene, scharfe Kritik vermochte aber keinen grundsätzlichen Wandel zu schaffen, und die Schule entwickelte sich mehr und mehr zu einer 6klassigen Realschule. Dazu trug noch viel die Haltung bei, die die bayr. Regierung i. J. 1868 den Handelsschulen gegenüber einnahm. So mußten die Abiturienten derselben, um das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienste zu erlangen, die Prüfung an den Kreisgewerbschulen ablegen. Um solche Berechtigungszeugnisse ausstellen zu dürfen, wurde die Münchener Handelsschule, die 1868 von der Stadt gegründet worden war, dazu gedrängt, die ursprüngliche Organisation aufzugeben und sich in ihrer Verfassung an die Realschulen II. O. anzulehnen. Nur in den beiden Oberklassen sollte der Unterricht in den Handelsfächern erteilt werden. So wie in München entwickelten sich die Dinge auch in Nürnberg. Man kann deshalb wohl behaupten, daß die Berechtigungsfrage der gedeihlichen Weiterentwickelung der Handelsschulen hinderlich in den Weg getreten ist und die Strömung in Bahnen geleitet hat, die der ursprünglichen Handelsschulidee fremd waren. Die Reichsschulkommission behandelte alles nach einer Schablone und beachtete wenig die berechtigten Eigentümlichkeiten der Fachschulen. — Eines anderen Versuches, das kaufmännische Bildungsbedürfnis zu befriedigen, müssen wir hier noch gedenken. Zur selben Zeit, als die Nürnberger Handelsschule entstand, lehnte man eine Handelslehranstalt an das Gymnasium zu Braunschweig an. Im Jahre 1836 erschien eine Broschüre: „Dedekind, Die Handelslehranstalt am Gymnasium zu Braunschweig", über die wir aber nichts Näheres mitteilen können, da es uns trotz aller Bemühungen nicht möglich war, ein Exemplar derselben zu erlangen.

Während in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts die Entwickelung des Handelsschulwesens ein ziemlich langsames Tempo einschlug, machte sich in Deutschland in der 2. Hälfte eine auffällige Beschleunigung, in manchen Ländern, z. B. in Ungarn, eine Überhastung bemerkbar. Diese Bewegung steht im engsten Zusammenhange mit der vollständigen Umwandlung der wirtschaftlichen Verhältnisse, die in den vierziger Jahren mit dem Bau der ersten Eisenbahnen begann und Handel und Wandel aus ihrer Ruhe und Behäbigkeit aufrüttelte. Der Dampf und der elektrische Funke schufen eine neue Zeit, die neue Anforderungen an die Menschheit stellte. Die Fernen wurden in die Nähe gerückt, die Völker zu lebhafterem Güteraustausch angeregt, neue Verkehrswege eröffnet, die Erzeugnisse der verschiedensten Klimate in bisher ungeahnter Schnelligkeit herbeigeschafft: Seitdem umspannt der Handel mit seinen Riesenarmen die ganze Erde, die Welt ist heute der Markt für alle größeren Artikel. Auf dem Weltmarkte ringen aber die verschiedensten Völker mit einander, und nur der darf hoffen, nicht beiseite geschoben zu werden, der das beste geistige Rüstzeug mit in den Kampf zu bringen vermag. Dazu kam die Entwickelung des Bank- und Versicherungswesens, die Regelung der Münz- und Banknotenverhältnisse, die Handelsgesetzgebung, die Gewerbefreiheit, die Freizügigkeit, die furchtbare Konkurrenz, die Förderung der Handelsbeziehungen durch Konsulate und Handelsverträge, und für Deutschland die wirtschaftliche (Zollverein) und später die politische Einigung und der dadurch hervorgerufene Aufschwung der deutschen Industrie und des deutschen Handels.

Alle diese Umstände forderten gebieterisch ein andersartig erzogenes, ein neues Geschlecht, denn „das Geschäftsleben stellte sich nunmehr als ein so unendlich verworrenes und in tausendfältigen Maschen verschlungenes Netz dar, daß es ohne einen tüchtigen Schatz allgemeiner und fachwissenschaftlicher Kenntnisse immer schwieriger wurde, in diesem Labyrinth den leitenden Faden zu finden.“ (Beigl.) „Die früher genügende praktische Routine reichte nach und nach nicht mehr aus, das Bedürfnis einer entsprechenden Schulung trat in den betreffenden Kreisen immer mehr hervor und rief neben manchen anderen Anstalten auch die Handelsschulen ins Leben.“ (Lasche.) Überall, in großen und kleinen Städten fühlte man den Pulsschlag einer neuen Zeit und suchte den neuen Verhältnissen Rechnung zu tragen. Wir stehen mitten in dieser Bewegung und können schon jetzt ahnen, welchen Zielen unser Schulwesen zutreibt. Wie auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit sich die Arbeit spezialisierte, wie überall Arbeitsteilung eintrat, so wird auch das Schulwesen der Zukunft sich diesem Spezialisierungsprozesse nicht verschließen können, denn mit dem Steigen der Kultur hängt unmittelbar eine Erweiterung der Unterrichtsstoffe zusammen, und es kommt ein Zeitpunkt, wo ein Verzicht auf manche bisher für notwendig gehaltene Dinge eintreten muß zu gunsten solcher, die für den späteren Beruf unentbehrlich sind. Wir können Professor Zehden nur beipflichten, wenn er sagt, daß das 20. Jahrhundert den von Regierungen und Gemeinden zur Zeit noch recht stiefmütterlich behandelten Spezialschulen in hervorragender Weise zu ihrem Rechte verhelfen werde.

„Der Natur der Verhältnisse entsprechend, sollte es so viel Fachschulen geben, als es selbständige Berufe giebt. Indessen erfordert jede Fachschule als Grundlage eine zahlreiche, kompakt wohnende Bevölkerung, die in dem bestimmten Erwerbszweig thätig ist, und da diese Voraussetzung nicht für alle Zweige vorhanden ist, so müssen die letzteren sich den Schulen anschließen, welche die ihren Bedürfnissen entsprechendste Vorbildung geben. So werden die Handelsschulen wegen der zahlreichen Berührungspunkte mit den Industrie- und eigentlichen Gewerbeschulen an den meisten Orten auch diese ersetzen können, während man in Gegenden mit überwiegender Fabrikthätigkeit in umgekehrter Weise verfahren kann. Nur in den größeren Centren wird es möglich sein, neben einander diese ähnlichen Anstalten mit ihren speziellen Zielen und ihrem bestimmt ausgeprägten Charakter zu gründen und existenzfähig zu halten.“ (Flebbe).

Allerdings hat die Erfahrung hinlänglich gelehrt, daß solche Anlehnung nur unter ganz bestimmten Bedingungen günstig gewirkt hat. Am wenigsten scheinen Realschulen, überhaupt allgemeine Bildungsanstalten, dieser Vereinigung zu entsprechen, da der Fachunterricht meistens von den allgemein bildenden Fächern überwuchert, ja teilweise auch verdrängt worden ist. Angelehnte Handelsabteilungen können nie zur rechten Blüte gelangen, sie sind und bleiben Anhängsel. Viele haben nur eine Scheinexistenz, viele sind darum wieder eingegangen. Geeigneter zu einer Angliederung sind schon wegen ihrer praktischen Tendenz und Anlage die gewerblichen Schulen. Am lebensfähigsten haben sich die selbständigen Handelsschulen erwiesen, die von Handelsinnungen oder kaufmännischen Vereinen gegründet, ausgestaltet, beaufsichtigt und erhalten werden.

2. Gegenwärtiger Stand. Besonders ist es die Kaufmannschaft Sachsens, die von dem neuen Geiste berührt wird und in kurzer Zeit an den verschiedensten Orten Handelsschulen gründet. Handelsschulen entstanden: in Leipzig 1831, Oschatz 1843, Leisnig 1845, Zwickau 1847, Chemnitz 1848, Freiberg 1849, Leipzig (Buchhändler-Lehranstalt) 1852, Dresden 1854, Grimma 1852, Bautzen 1856, Kamenz 1857, Plauen 1858, Pirna und Frankenberg 1859, Döbeln 1864, Meißen 1869, Großenhain 1870, Auerbach 1873, Waldheim 1874, Dippoldiswalde und Zittau 1875, Riesa 1877, Rochlitz, Ölsnitz und Bischofswerda 1885, Annaberg, Crimmitschau und Hainichen 1887, Radeberg und Werdau 1888, Roßwein 1889, Reichenbach und Wurzen 1890, Meerane und Oederan 1892, Löbau 1893, Lengenfeld 1894, Eibenstock 1896. In Chemnitz, Dresden und Leipzig sind höhere Abteilungen angegliedert, so daß Sachsen einschließlich der Handelsabteilung am königlichen Realgymnasium zu Zittau 4 höhere Handelsschulen und 42 Lehrlingsschulen, 4 Privatschulen mitgerechnet, besitzt. Auch Bautzen hat eine höhere Abteilung, die aber zur Zeit noch nicht Reifezeugnisse zum einjährig-freiwilligen Militärdienst ausstellen kann. Nur eine Lehrlingsschule ist städtisch, alle übrigen sind von kaufmännischen Innungen, Vereinen u. s. w. gegründet. Für die Lehrlingsschulen besteht seit 1881 ein von der Direktorenkonferenz entworfener Normallehrplan; dieselben werden von einem Ministerialbeamten, dem königlichen Gewerbeschulinspektor, inspiziert. Eine Prüfung für die Lehrer der Handelswissenschaften ist in Aussicht genommen. Die Pensionsverhältnisse der Lehrer sind geregelt, einige Schulen haben

eigene Pensionskassen, die übrigen sind der seit 1886 bestehenden „Pensionskasse für landwirtschaftliche und gewerbliche Beamte und Lehrer“, die vom Ministerium des Innern verwaltet wird, beigetreten. Eine geradezu auffallende Entwickelung zeigt Österreich-Ungarn auf dem Gebiete des Handelsschulwesens. Höhere Handelsschulen, auch Handelsakademieen genannt, die in der Hauptsache mit den sächsischen höheren Handelsschulen in der Organisation übereinstimmen, entstanden in: Triest 1817, Prag (Deutsche) 1856, Wien 1858, Graz 1863, Prag (Slavische) 1871, Trient 1874, Triest 1877 (Stiftung Revoltella), Innsbruck 1879, Krakau, Linz und Chrudim 1882, Aussig 1886, Reichenberg 1892. Außer diesen 13 höheren Handelsschulen, die das Recht haben, Reifezeugnisse zum einjährig-freiwilligen Militärdienste auszustellen, giebt es in Österreich noch 18 zweiklassige Handelsschulen, 80*) kaufmännische Fortbildungsschulen (18 sind mit anderen Anstalten verbunden). Ungarn gründete von 1853—1869 vier, von 1871—1892 aber 29 Handelsmittelschulen (zusammen also 33). In Österreich-Ungarn hat man dem Handelsschulwesen bereits feste Grenzlinien gezogen; außer Normallehrplänen existieren dort gesetzliche Bestimmungen, die sowohl die Organisation der Handelsschulen, als auch die Prüfung der Handelsschullehrer betreffen. Das Königreich Sachsen und Österreich-Ungarn haben die Handelsschulidee am reinsten fortentwickelt und können deshalb wohl als die klassischen Länder des Handelsschulwesens bezeichnet werden.

Von Preußen klagt Harry Schmidt 1891, daß dort im Staatsbewußtsein noch keine Handelsschule existiere. Hier hat die Entwickelung des kaufmännischen Unterrichtswesens nicht gleichen Schritt mit der des technischen und gewerblichen gehalten. Die wenigen bestehenden höheren Handelslehranstalten sind entweder Privatunternehmen, oder sie sind als Handelsabteilungen anderen Schulen (Realschulen oder Realgymnasien) angegliedert. Während bei den ersteren die Handelsfächer mehr eine untergeordnete Rolle spielen und in den Abschlußprüfungen nicht die nötige Berücksichtigung erfahren, kranken die letzteren meistens an zu geringer Schülerzahl. Die städtische Handelsschule in Flensburg hat sich in eine Realschule mit wahlfreiem Unterrichte in den Handelswissenschaften umgewandelt. Auf diesem Gebiete macht Preußen den Eindruck des Unfertigen und Planlosen, weil von seiten der Regierung jede Initiative und Anregung fehlt.*) Es ist deshalb schwer, zuverlässige statistische Angaben zu machen. Die folgende Übersicht macht deshalb auf Vollständigkeit keinen Anspruch: Osnabrück, privat 1838, Schapen, privat 1847, Berlin, privat 1849, Erfurt, privat 1867, Frankfurt a. M., privat 1868, Magdeburg, privat 1870, Flensburg, städtisch 1888, Köln, städtisch 1890, Aachen, städtisch 1893. Seit kurzer Zeit wendet man aber dem kaufmännischen Fortbildungsschulwesen größere Aufmerksamkeit zu. Preußen hat nach den Braunschweiger Veröffentlichungen kaufmännische Fortbildungsschulen in den Provinzen: Brandenburg 18, Rheinpreußen 24, Sachsen 17, Hannover 12, Schleswig-Holstein 4, Westfalen 10, Schlesien 32, Hessen-Nassau 10, Ost- und Westpreußen 4, Pommern 4, Posen 3, also zusammen 136 Schulen. Etwas besser sind die Verhältnisse in Bayern, das private und städtische Handelsschulen (12), die in ihrer Organisation den Realschulen sehr zuneigen, hat; städtische Handelsschulen bestehen in Nürnberg (1834), Marktbreit (1845) und München (1868). Außerdem besitzt Bayern noch 9 Realschulen mit angegliederten Handelsklassen: Speyer 1833, Ansbach 1833, Bamberg 1833, Passau 1834, Fürth 1849, Kaiserslautern 1850, Kitzingen 1871, Landshut 1882, Freising 1883. Ferner sind an der Kgl. Industrieschule in München 2 Handelsklassen, die aber eine sehr geringe Besuchsziffer ausweisen. In dieser Handelsabteilung werden auch die Lehrer für die Handelswissenschaften vorbereitet, die nach erfolgreichem Besuche derselben eine 1jährige Praxis in einem Bankgeschäft durchzumachen und 1 Jahr an einer Universität oder technischen Hochschule sich akademischen Studien zu widmen haben; 27 k. F.**) Baden: 1 Privathandelsinstitut (Konstanz 1886), 2 städtische Realschulen mit H.-A.***) (Karlsruhe 1885,

*) Nach Glasser. Prof. Dr. Zehden teilt uns jedoch mit, daß ca. 150 kaufm. Fortbildungsschulen und ca. 20 zweiklassige Vorbereitungsschulen in Österreich bestehen.

*) Die Handelskammer in Barmen wirft deshalb die Frage auf, „ob nicht vielleicht eine Gefahr darin liegen dürfte, wenn es rechtzeitig versäumt wird, die ewigen und unabänderlichen Gesetze der Kulturentwickelung, der Handels- und Volkswirtschaft in ihrer ethischen Bedeutung auch der großen Masse der Handels- und Industriebeflissenen so zum Bewußtsein zu bringen, daß sie deren Willensthätigkeit zu beeinflussen im stande sind.“

**) Kaufmännische Fortbildungsschulen.

***) Handelsabteilung.

Mannheim 1890) 14 k. F. Württemberg: 2 private höhere Handelsschulen (Stuttgart 1871, Calw 1876), 1 staatliche Realschule mit H.-A. (Stuttgart 1886), 10 k. F. Großherzogtum Hessen: 2 private Handelsschulen (Offenbach 1858, Mainz 1871), 1 staatliche Realschule mit H.-A. (Offenbach 1890), 7 k. F. Mecklenburg: 11 k. F. Sachsen-Weimar-Eisenach: 5 k. F. Oldenburg: 2 k. F. Braunschweig: 4 k. F. Sachsen-Meiningen: 1 staatliche Realschule mit H.-A. (Sonneberg 1885), 6 k. F. Sachsen-Altenburg: 1 k. F. Sachsen-Koburg-Gotha: 1 höhere Handelsschule in Gotha (in der Auflösung begriffen), 2 k. F. Anhalt: 3 k. F. Schwarzburg-Rudolstadt: 1 k. F. Schwarzburg-Sondershausen: 1 staatl. Realschule mit H.-A. (Arnstadt 1889), 1 k. F. Reuß j. L.: 1 private höhere Handelsschule (Gera 1849). Reuß ä. L.: 1 k. F. Elsaß-Lothringen: 1 städtische Gewerbeschule mit H.-A., 1 städtische Mittelschule mit H.-A., 1 private Handelsschule mit Realschulcharakter, 3 k. F. Hamburg: 1 k. F. Bremen: 1 k. F. Die dortige Handelsschule ist ein Realgymnasium ohne handelswissenschaftliche Fächer (!). Lübeck: 1 k. F. In den Hansastädten und auch anderwärts ist noch eine Zahl privater kaufmännischer Fortbildungsschulen, denen aber der Schulcharakter im gewöhnlichen Sinne fehlt. Was die höheren Handelsschulen betrifft, so ersieht man aus dem Vorstehenden, daß in Deutschland dieselben in ihren Äußerungsformen die größte Mannigfaltigkeit aufweisen, daß von einer Einheitlichkeit und zielbewußten Bewegung, Sachsen ausgenommen, keine Rede ist. Kaufmännische Fortbildungsschulen besitzt Deutschland 279. Die kaufmännischen Vereinigungen, die Handelskammern, ja auch einzelne Städteverwaltungen widmen diesem Zweige des kaufmännischen Bildungswesens zur Zeit größere Aufmerksamkeit und suchen die Regierungen dafür zu interessieren. Besonders erfolgreiche Anregungen hat nach dieser Richtung hin die Braunschweiger Handelskammer gegeben.

In der Schweiz giebt es an einigen Kantonalschulen, die einen gemeinsamen Unterbau haben, einen Oberbau, der folgende Abteilungen umfaßt: a) Gymnasium, b) Gewerbe-, Real- oder Industrieschule, c) Handelsabteilung mit 3, bez. 4 Jahreskursen. Die Schüler treten in die letztere im 14.—15. Lebensjahre ein. Außerdem sind noch eigentliche Handelsschulen vorhanden. Angelehnte Handelsabteilungen befinden sich in Zürich (1833), St. Gallen (1842), Chur (1865), Winterthur (1874), Bern (1880), Basel (1882), Luzern (1883), Solothurn (1892), Aarau (1895/96), selbständige Handelsschulen in Lausanne (1869), Neuenburg (1883), Genf (1888), Chaux-de-Fonds (1890), Bellinzona (1895). Während die Gesamtzahl dieser höheren Handelsschulen 14 beträgt, ist die Zahl der kaufmännischen Fortbildungsschulen, die von Städten und kaufmännischen Vereinen unterhalten werden, nicht genau anzugeben. In diesen letzteren Schulen herrscht der wahlfreie Unterricht. Frankreich hat dem Handelsschulwesen seit 1871 eine besondere Pflege zu teil werden lassen. Es besitzt 7 höhere Handelsschulen, (écoles supérieures de commerce) und zwar in Paris (2: 1820, 1881), le Havre (1871), Lyon (1872), Marseille (1872), Bordeaux (1874), Lille. Außerdem sind noch 4 Handelsschulen, die nicht so hohe Ziele haben wie jene, und eine große Zahl kaufmännischer Fortbildungsschulen vorhanden. In England ist bei dem ausgesprochen praktischen Zuge in der englischen Erziehung die theoretische Ausbildung in den Handelswissenschaften keineswegs so vernachlässigt, wie man gewöhnlich annimmt. So besitzt London die Merchant Taylors School, die, gegründet im Jahre 1561, als die älteste der uns bekannten Handelsschulen anzusehen sein würde, wenn sie von Anfang an das Studium der Handelswissenschaften so betont hätte, wie es jetzt der Fall ist. Mit dieser Schule hat London 7 Lehranstalten, die man als höhere oder niedere Handelsschulen betrachten muß, wenn sie auch diesen Namen nicht führen. Liverpool weist 3 solcher Schulen mit der offiziellen Bezeichnung Commercial School auf. Außerdem findet man in England noch eine größere Zahl von technischen Schulen, die auch die Handelswissenschaften in ihrem Unterrichtsprogramm aufgenommen haben. Die oben gemachten Angaben entstammen einem Berichte aus dem Jahre 1886. Immerhin stehen aber diese kaufmännischen Bildungsgelegenheiten in gar keinem Verhältnis zu der Vorherrschaft, die England auf dem Weltmarkte ausübt, daher die Erscheinung, daß in englischen Comptoirs so viele Ausländer, namentlich Deutsche, sich befinden. Inzwischen ist durch die Anregung der Londoner Handelskammer eine Wendung zum Besseren eingetreten. Die Einrichtung von kaufmännischen Prüfungen in 2 Stufen, nämlich Junior and Higher Commerical Education, hat zur Folge gehabt, daß die englischen Schulen

sich mehr der theoretischen kaufmännischen Ausbildung widmen. Bemerkenswert ist eine 1895 gegründete Schule, the London School of Economic and Political Science, die eine besondere Abteilung für Kaufleute, die Commerial Side, hat, in welcher man Vorlesungen abends von 6—9 hält und außerdem Klassenunterricht tagsüber und abends erteilt. Holland hat 3 staatliche Handelsschulen in Amsterdam, Enschede, Rotterdam, von denen 2 Bürgerschulen mit einem aufgesetzten Handelskursus sind. Letztere haben nur eine geringe Schülerzahl. In Belgien haben die Atheneen den Unterricht in den Handelswissenschaften aufgenommen, ebenso ist es bei den Industrieschulen. Schon früh haben religiöse Körperschaften, die Josephiten in Melle 1837 und und die Jesuiten in Antwerpen 1852, private Handelsschulen ins Leben gerufen. Eine kaufmännische Hochschule mit 2jährigem Kursus besteht seit 1853 in Antwerpen unter dem Namen Institut supérieur de commerce. Aufnahmeberechtigt sind diejenigen, welche ein Atheneum besucht haben. Schweden besitzt zwei höhere Handels- (Stockholm 1865, Gothenburg 1826) und zwei Fortbildungsschulen, Norwegen drei höhere zweiklassige Handelsschulen (Christiania, Bergen, Bodö). Rußland hat eine Handelshochschule mit drei Kursen, die eine Abteilung des Polytechnikums zu Riga (1868) bildet, und 6 höhere Handelsschulen (Petersburg, 4 in Moskau, Odessa) außerdem an vielen Realschulen handelswissenschaftliche Abteilungen, mit welchen man aber keine guten Erfahrungen gemacht hat. Ebenso existieren in den größeren Handelsstädten einige handelswissenschaftliche Kurse für kaufmännische Angestellte. Finnland hat 8 höhere Handelsschulen: Helsingfors, Åbo, Tammerfors, Wiborg, Uleåborg, Kopio, Björneborg, Brahestad. In Italien bestehen an den technischen Instituten 3 Sektionen, nämlich 1. für Ackerbau und Feldmessung, 2. für Handel und Buchhaltung, 3. für die Technik. Die Handelsabteilung umfaßt 4 Jahreskurse. Außerdem sind noch 3 höhere Handelsschulen (Scuole Superiori di Commercio) in Venedig 1868 (mit einer Abteilung zur Heranbildung von Lehrern der Handelswissenschaften), Genua 1883/84 und Bari 1875 und eine Zahl von Handelsmittelschulen vorhanden. Unseren Lehrlingsschulen entsprechen die Abendschulen, Scuole Seriali. Rumänien hat 5 staatliche Handelsschulen 1. Grades (niedere) in Bukarest, Jassy, Glatz, Craiova, Ploesti und 2 staatliche Handelsschulen 2. Grades (höhere) in Bukarest und Jassy mit 3jährigen Kursen und 2 private kaufmännische Lehrlingsschulen. Spanien hat (nach Léautey) 3 Handelsschulen (Barcelona 1879, Malaga 1879 und Palma 1880). Was die Schule in Malaga betrifft, so ertönt aus Léauteys Werk dieselbe Klage, die man über das spanische Schulwesen so oft schon gehört hat: sie erhielt die Zuschüsse von der Provinz und der Stadt in der ersten Zeit unregelmäßig, seit 1884 blieben sie ganz aus. 1885 mußte deshalb die Schule geschlossen werden. In Griechenland wird an den Gymnasien zu Syra, Patras und Corfu handelswissenschaftlicher Unterricht erteilt. Ebenso ist es in der Türkei. Außerdem befindet sich auf der Insel Chalki eine 1831 gegründete Handelsschule. Die Vereinigten Staaten von Nordamerika haben in Washington, New-York, Boston und Chicago Handelsschulen, sowie eine große Anzahl von kaufmännischen Fortbildungsschulen, die ihr Entstehen privater Initiative verdanken. 1884 zählte man 165 Business Colleges und 104 Commercial Colleges. Während die letzteren besonders die theoretische Ausbildung im Auge haben, suchen die ersteren in möglichst kurzer Zeit durch ihre Mustercomptoire praktisch auszubilden. Der Unterricht in den Mustercomptoiren unterscheidet sich wesentlich von unserem Unterrichte in der Buchhaltung und den Handelswissenschaften. Jedenfalls können wir von dem praktischen Sinne der Amerikaner, die alles Wissen sofort in Können umzusetzen sich bestreben, in dieser Beziehung manches lernen. Es ist selbstverständlich, daß in diesen amerikanischen Handelsschulen nur die kaufmännischen Fächer behandelt werden. Die meisten dieser Fachschulen sind seit 1860 in rascher Folge gegründet worden, immerhin ist aber die Zahl derjenigen, die vor diesem Zeitpunkte entstanden, ziemlich beträchtlich. So finden wir bei Léautey folgende Gründungsjahre angegeben: Staat New-York 1824, Staat Missouri 1829, Ohio 1831, Nord-Carolina 1834, Massachusetts 1838. Brasilien besitzt 2 kaufmännische Schulen in Rio Janeiro, Argentinien eine in Buenos Ayres (1873) und eine in Rosario (1875). Ganz besondere Anstrengungen macht auf dem Gebiete des Schulwesens Japan, welches auch gut eingerichtete Handelsschulen, z. B. in Tokio und Osaka, besitzt. Letztere ist 1880 als eine private Anstalt gegründet worden und später in städtische Verwaltung übergegangen. Diese

Schule zerfällt in 4 Abteilungen: a) 2jähriger Vorbereitungskurs mit allgemeinen Bildungsfächern, b) 2jähriger Hauptkurs mit folgenden Fächern: Handelskorrespondenz (2,2), kaufm. Aritmethik (4,2), Buchführung (5,3), Handels- und Industrieprodukte (3,—), Handelsgeographie (3,—), Volkswirtschaftslehre (3,3), Gesetzeskunde (2,3), Englisch (6,6), praktische Geschäftskunde (—,6), c) höherer Kurs mit 1jähriger Dauer: Buchführung (2), Geschäftsprinzipien und Handelsgewohnheiten (5), Volkswirtschaft (3), Gesetzeskunde (3), Englisch (6), andere Sprachen, die Wahl steht frei (9), d) 2jähriger Spezialkurs mit wesentlich tieferen Zielen: Moral (1,1), Japanisch (8,5), kaufm. Rechnen (6,5), Buchführung (5,3), Geschäftsprinzipien und Handelsgewohnheiten (3,3), Englisch (5,5), praktische Geschäftskunde (—,6). Außerdem hat jede Abteilung wöchentlich 5 Stunden Gymnastik.

3. Organisation. So wie in den Namen, die die Handelsschulen tragen (H. Schmitt führt 37 Benennungen auf), so weichen sie auch in ihren Einrichtungen stark von einander ab. Am glücklichsten zeigen sie sich in der Organisation in Sachsen und Österreich. Da nach dem Allg. Deutschen Handelsgesetzbuche Kaufmann derjenige ist, der gewerbemäßig Handelsgeschäfte betreibt, so sind in diesem Namen die Vertreter der verschiedensten Bethätigungen auf diesem Gebiete des Erwerbes zusammengesetzt, die ein verschiedenes Bildungsbedürfnis haben und dementsprechend verschiedene Bildungsstätten erheischen. Nach den 2 Hauptgruppen des Handels, dem Groß- und Kleinhandel, lassen sich 2 Arten von Handelsschulen unterscheiden, die einfache und die höhere Handelsschule. Je mehr aber der Kaufmann dem Weltmarkt seine Thätigkeit zuwendet, je umfassender infolgedessen seine Bildung sein muß, desto mehr macht sich das Bedürfnis nach einer kaufmännischen Hochschule geltend, die ebenso warme Verteidiger, als entschiedene Gegner hat, wie die Verhandlungen auf dem Rheinischen Provinziallandtage (siehe Litt.) bewiesen haben. Auf verschiedenen Wegen kann dem kaufmännischen Nachwuchse die nötige Bildung vermittelt werden: 1. in Schulen, die neben der Praxis herlaufen, also in Lehrlings- und Gehilfenschulen und 2. in Vorbereitungsschulen. Beide Richtungen haben ihre Vertreter und Gegner. Verschiedenartig ist ferner der Handelsschulgedanke verwirklicht worden in Bezug auf das Unterrichtsprogramm: Neben Schulen, die nur die beruflichen Fächer berücksichtigen, giebt es solche, die sowohl berufliche, als auch allgemeine Bildung vermitteln wollen. Ein typisches Beispiel, das die verschiedenen Richtungen des kaufmännischen Bildungswesens in sich vereinigt, ist die öffentliche Handelslehranstalt zu Dresden. Wir greifen deshalb dieselbe aus der Menge heraus und entwerfen von ihrer Organisation ein wenn auch nur flüchtiges Bild.

A. **Lehrlingsschule.** Als die Dresdner Kaufmannschaft an die Verwirklichung des Handelsschulgedankens selbst Hand anlegte, schuf sie zunächst eine Lehrlingsschule, in welcher die Lehrlinge durch Tagesunterricht in den allgemeinen Fächern weitergebildet und in die beruflichen systematisch eingeführt werden sollten. Auf diese Weise wurde ein tief empfundener Notstand beseitigt und eine allgemeine Grundlage gewonnen, auf der dann der weitere Ausbau erfolgen konnte. In Arnoldi haben wir einen warmen Verteidiger dieser Schulart kennen gelernt, und in der That kann eine derartige Schule außerordentlich segensreich wirken, wenn alle Umstände günstig sind, denn sie wird an ein fortwährend wachsendes appercipierendes Vorstellungsmaterial anknüpfen können und so die Gefahr des Verbalismus, die in den Handelsfächern sehr nahe liegt, leicht vermeiden. Besonders ist dies in kleinen Orten der Fall, wo der Geschäftsbetrieb kein so gesteigerter ist, wo der Lehrling leichtere Überschau hat und zu verschiedenen Arbeiten herangezogen wird, wo der Lehrherr in wirksamster Weise an der Berufsbildung seines Lehrlings teilnimmt. Anders sind aus naheliegenden Gründen die Verhältnisse in großen Städten, wo die Lehrlinge durch ihr zeitweiliges Fernbleiben vom Geschäfte allerdings Störungen im Geschäftsbetriebe verursachen. Deshalb sind dort die Kaufleute meist keine Freunde der kaufmännischen Fortbildungsschule und erkennen deren Nutzen oft nur widerwillig an. Dieser Umstand hat die Einführung des Abendunterrichtes veranlaßt. Um die vielen Nachteile desselben aber zu heben, hat man sich für den wahlfreien Unterricht entschieden. Die Dresdner Handelslehranstalt hat sich von diesem Aushilfsmittel grundsätzlich ferngehalten. Der Schulorganismus baut sich auf in 3 aufsteigenden Klassen mit obligatorischen Unterrichtsfächern. Nur ein Fach ist der freien Wahl überlassen. Die Schüler treten nach der Konfirmation in die Anstalt ein und

rücken von Jahr zu Jahr nach vorhergehender Prüfung in die höhere Klasse auf. Die folgende Tabelle giebt Aufschluß über die Lehrfächer.

Für diejenigen jungen Leute, die in ein kaufmännisches Geschäft eingetreten sind, nachdem sie sich das Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis auf einer höheren Schule erworben haben, ist der einjährige Fachkursus bestimmt. In dieser Abteilung werden nur die Berufsfächer erteilt, denn die Schule kann an ein fortwährend wachsendes apperzipierendes Vorstellungsmaterial anknüpfen und so die Gefahr des Verbalismus, die im handelswissenschaftlichen Unterrichte sehr nahe liegt, vermeiden.

Übersichtl. Darstellung der Unterrichtsfächer an der öffentl. Handelslehranstalt zu Dresden.

	Höherer Fachkurs II	Höherer Fachkurs I	Höhere Handelsschule III	Höhere Handelsschule II	Höhere Handelsschule I	Kaufmänn. Kurs	1 jähr Fachkurs	Lehrlingsschule III	Lehrlingsschule II	Lehrlingsschule I
Volkswirtschaftslehre	—	2	—	—	2	—	—	—	—	—
Handels- und Wechselrecht	—	4	—	—	2	—	2	—	—	—
Handels- und Wechsellehre	2	—	1	2	—	2	—	—	1	1
Kontorarbeiten	2	—	} 1	} 2	} 2	} 4	} 2	} 1	} 1	} 1
Buchhaltung	2	2								
Kaufm. Rechnen	4	4	4	4	3	6	3	2	2	2
Kaufm. Korrespondenz	2	2	—	1	1	2	1	—	—	2
Französische Sprache und Korrespondenz	6	5	4	4	4	2*)	2*)	2	2	2
Englische Sprache und Korrespondenz	5	5	4	4	4	4	2*)	—	2	2
Technologie	—	3	—	—	2	—	—	—	—	—
Warenkunde	3	—	—	1	—	3	1*)	—	—	1*)
Handelsgeschichte	} 3	} 2	2	2	2	2	—	—	—	—
Handelgeographie			2	2	3	3	—	2	1	—
Kulturgeschichte	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Deutsch	—	—	4	3	3	3	—	2	1	—
Chemie	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Physik	—	—	2	3	—	—	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
Mathematik	—	—	4	3	2	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	2	—	—	2	—	1	—	—
Zeichnen	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—
Stenographie	—	—	2*)	2*)	2*)	—	—	—	—	—
	31	31	34	34	34	34	13	10	10	11

B. Die Vorbereitungsschule. a) Der kaufmännische Kursus. Als in Sachsen das Schulgesetz vom Jahre 1873 die allgemeine Fortbildungsschule mit sich brachte, wurde bestimmt, daß diejenigen, die sich nach einer 8jährigen Schulzeit noch ein Jahr zu weiterem Schulbesuche verpflichten, die Fortbildungsschule nicht zu besuchen brauchen. Sowohl dieser Umstand, als auch die vielen üblen Erfahrungen, die mit der Lehrlingsschule gemacht worden waren, veranlaßten den Direktor der Anstalt, Prof. Dr. Benser, mit einem Versuche vor die Öffentlichkeit zu treten, indem er einen kaufmännischen Kursus errichtete. In diesem Kurse sollen die Schüler in einem Jahre auf die Praxis vorbereitet werden. Der Kursus bewährte sich trefflich und fand vielfache Nachahmung. Harry Schmitt ist ein begeisterter Lobredner desselben. Er sagt:

„Ein solcher Jahreskursus kann das Höchste und Erstrebenswerteste leisten, was nur in Bezug auf sachliche Ausbildung der jüngeren Kaufmannslehrlinge von seiten der Schule gefordert werden kann. Wie anders wird der Knabe nun hineintreten mitten in die „praktische Schule des Geschäftes“, die aber jetzt erst zu einer solchen werden kann und für ihn wird, da der Lehrling die Fähigkeit mitbringt, zu verstehen, was um ihn her vorgeht und was man

*) Wahlfächer.

ihm aufträgt. Mit wirklichem Interesse steht jetzt der junge Mensch in seinem neuen Lebenskreis, und Lust und Liebe zu seinem Beruf mit allen daraus fließenden Segnungen sind der Erfolg jenes nützlich angelegten Jahres."

b) Die höhere Handelsschule giebt allgemeine und berufliche Bildung und gewährt nach dreijährigem Besuche das Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis. Die Schüler treten mit dem 14. Lebensjahre ein. Besondere Schwierigkeiten verursacht es, die allgemeine Berufsbildung in das nötige Gleichgewicht zu bringen. Für die beruflichen Fächer fehlt meist das apperzipierende Vorstellungsmaterial, deshalb wird auf einen guten Aufbau und auf möglichst anschauliche Behandlung derselben gesehen.

c) Der höhere Fachkursus ist zweijährig. In demselben können nur Schüler aufgenommen werden, die das Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis bereits erworben haben.

Die öffentliche Handelslehranstalt zu Dresden stellt sich also als ein Organismus dar, dessen Teile verschiedenen Zielen zustreben, trotzdem aber einen gewissen Zusammenhang nicht verleugnen. Aus einem Teile fließt frisches Blut in den andern, einer belebt den andern, Erfahrungen, die in dem einen gemacht worden sind, kommen dem andern zu gute. Es vermag an der gesamten Anstalt ein vollbeschäftigter Handelsschullehrerstand zu entstehen, der seine Studien in dem untersten Teile beginnt, sich mehr und mehr einarbeitet und schließlich in die höheren Abteilungen hinaufwächst. Als einen ganz besonderen Vorteil sehen wir den Umstand an, daß die Schüler aller Abteilungen sich als Angehörige eines zusammenhängenden Ganzen fühlen, daß also die sozialen Gegensätze wesentlich gemildert werden.

Litteratur: a) **Grundlegende Werke.** Harry Schmitt, Das kaufm. Fortbildungsschulwesen Deutschlands. Seine gegenwärtige Gestaltung und Ausdehnung. Berlin 1892. Braunschweiger Veröffentlichungen, herausgeg. von Dr. Stegemann unter dem Titel: Kaufmännisches Fortbildungsschulwesen. 1. Berichte und Verhandlungen aus der am 4. und 5. Okt. 1895 zu Braunschweig stattgehabten Versammlung. 2. Der gegenwärtige Stand des kaufm. Fortbildungsschulwesens Deutschlands und des Auslandes. Braunschweig 1896. — Franz Glasser, Das kommerzielle Bildungswesen in Österreich-Ungarn auf Grundlage des elementaren und mittleren Unterrichts und die kaufm. Lehranstalten des Deutschen Reiches. Wien 1893. — Eugène Léautey, L'enseignement commercial et les écoles de commerce en France et dans le monde entier. Paris 1886. — Jourdan et Dumont, Etude sur les écoles de commerce. Paris 1886. — Edmund J. James, Education of Business Men. 4 Teile. New-York 1891/93.

b) **Schriften, die die Notwendigkeit der Handelsschulen oder deren Mängel behandeln.** Von R. Beigel: Die Mängel unseres gegenwärtigen kaufm. Bildungswesens 1893, Die Notwendigkeit eines Lehrstuhles für Handelswissenschaften an der Universität 1893, Vorschlag zur Erweiterung der technischen Hochschule zu Karlsruhe durch eine Abteilung für Handelswissenschaften 1895. Die Notwendigkeit einer öffentl. Handelsschule in Straßburg 1888. — A. Benser, Die theoret. und prakt. Ausbildung für den kaufm. Beruf 1880. — Friedr. Goldschmidt, Die soziale Lage und die Bildung der Handlungsgehilfen 1894. — Vortmann, Die Mittelschule 1888. — Lasche, Das kaufm. Bildungswesen in der Schweiz 1889. — E. K., Gesammelte und eigene Ansichten über kaufm. Bildung 1875 (Hamburg, O. Meißner). — Lindwurm, Die Ausbildung zum Handelsstande 1861. — Ricard, De la necessite de créer en France des Academiees de commerce. Toulouse 1871. — Zusammenstellung der bei der Rhein. Provinzialverwaltung geführten Verhandlung über die Errichtung einer Handelsakademie für die Rheinprovinz 1894. — Protokoll über die Verhandlungen der am 25. Sept. 1890 abgehaltenen Sitzung der Preßburger Distrikts-Handels- und Gewerbekammer (S. 14—36). Bericht der 2. Sektion über die Errichtung einer höheren staatl. Handelsschule in Wien, 27. März 1895. Beilage 3.

c) **Zur Geschichte:** Brentano, „Zur Geschichte des Handelsschulwesens" in: Industrie- und Handelsgeschichte Bayerns. — Classen, Die ehemalige Handelsakademie des Prof. J. G. Büsch. Hamburg 1865. — Steinel, Das Schulwesen im Gebiete Würzburg 1803—1806. München 1895. — Hagen, Geschichte der Städt. Handelsschule in Nürnberg 1884. — Richter, Die Entwickelung des kaufm. Unterrichts in Österreich nebst einer dokumentarischen Geschichte der Wiener Handelsakademie, 1873. — Glasser, Entwickelung des kommerziellen Unterrichts in Österreich und besonders in Wien, 1891. — Wolfrum, Mitteilungen über die Gründung und Einrichtung der Handelsschule zu Gotha, 1868. — Wolfrum, Die öffentl. Handelslehranstalt zu Leipzig in den Jahren 1831—1881. — Benser, Die Gründung und Entwickelung der öffentl. Handelslehranstalt der Dresdener Kaufmannschaft, 1879. — Amthor, Selbstbiographie 1880 und Festrede zum 35jähr. Jubiläum der Amthorschen Handelsschule in Gera 1880. — Sauer, Die Prager Handelsakademie von ihrer Gründung bis zur Gegenwart 1873. Die Handelslehranstalt in Laibach, Festschrift 1884. Festschrift der polytechnischen Schule zu Riga zur Feier ihres 25jähr. Bestehens, 1887. — Pellegrini, Ragguaglio storico sull' J. R. Accademia di Commercio e Nautica in Trieste, 1867. — Holzapfel, Kurze Geschichte der höheren Gewerb- und Handelsschule zu Magdeburg 1870. — Centralblatt für das gewerbl. Unterrichtswesen in Österreich, VI. Bd., Heft 3/4, 1887. — Katte, Rückblick auf den Zweck, die Errichtung und den Entwickelungsgang der Berliner Handelsschule, 1873. Zur kaufm. Fortbildungsschulfrage (Kaufm. Verein) 1896. — Engelmann, Die kaufm. Fortbildungsschulen zu Berlin, Festschrift 1895. — W. Rohmeder, Zur Geschichte der Handelsschulen in München, 1893. (Die meisten dieser

Schriften sind den Jahresberichten der betr. Schulen beigegeben.) — V. Zieger, Der Merkantilismus und der Handelsschulgedanke, Gewerbeschau 1896, Nr. 14 ff.

d) C. Roscher, Gewerblicher Unterricht in: Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Elster, Lexis, Loening, 1892 (behandelt den Stoff in gedrängter Kürze vom Standpunkte der Verwaltung).

e) Statistik. Verzeichnis der Gewerb-, Landwirtschafts- und Handelsschulen im Geschäftsbereiche des Kgl. Sächs. Min. d. J. 1890.

f) Fachzeitschriften: Handelsakademie, kaufm. Wochenschrift (Huberti, Leipzig). Gewerbeschau, sächs. Gewerbezeitung, Organ der sächs. Handelsschulen. (V. Zieger, Dresden.) Mitteilungen des Vereins der Lehrkräfte an österr. Handelslehranstalten. (R. Stern, Wien.) Kereskedelmi Szakoktatas (Schack, Bela, Budapest) Merkator (E. Hörnchen, Zittau) Zeitschrift für Buchhaltung (Belohlawek und Drapala, Linz und Wien.)

Dresden. V. Zieger.

Hang

s. Neigung

Harmonische Bildung

1. Begriff. 2. Historisches. 3. Praktische Bedeutung.

1. Begriff. Problemen, welche sich schwer lösen lassen, sucht man häufig durch bildliche Wendungen beizukommen. Auf diese Weise scheint auch der Begriff „harmonische Bildung" entstanden zu sein. Das Nachdenken über die aufdringliche Pluralität der Bildungsziele führte zu der Forderung, daß sich dieselben nicht widersprechen dürfen, wenn anders die pädagogische Arbeit einen Sinn haben soll. Indem man diesen selbstverständlichen Gedanken durch den Ausdruck „harmonisch" ins Positive umsetzte, sicherte man sich zur Verdeutlichung die Mithilfe jener gefälligen Kunst, welche durch Zusammenklang der Töne ästhetisch zu wirken berufen ist. Der gebildete Mensch erscheint nun als eine Art von Kunstwerk, welches durch die Übereinstimmung seiner Teile einen wohlgefälligen Eindruck hervorbringt.

Schon diese Analyse dürfte genügen, um das Bedenkliche der Begriffsbestimmung ins Licht zu setzen. Was unter dem Gleichartigen vorzustellen, das den harmonisch zusammenklingenden Tönen entspricht, bleibt gänzlich unbestimmt; man kann sich darunter z. B. die ursprünglichen Anlagen, aber auch angebildete Interessen, oder auch Körper und Geist denken, und ob die Harmonie quantitativ oder qualitativ zu verstehen ist, bleibt ebenso unausgemacht als die Frage nach dem Bereich, in dem sie Geltung haben soll. Denn so nahe es liegt, sie auf den Einzelnen einzuschränken, so ist doch die Beziehung auf die Gesellschaft nicht ausgeschlossen.

2. Historisches. Eine kurze historische Betrachtung wird den Sachverhalt noch deutlicher herausstellen. — Als Pestalozzi die Bildung des g a n z e n Menschen proklamierte, da mußte ihm nach seiner Gewohnheit, sich in vielsagenden Kraftworten auszusprechen und seine gärenden Gedanken, Offenbarungen gleich, in Gleichnissen und malerischen Redewendungen vorzutragen, ein Ausdruck, welcher den Gegensatz zu dem bisherigen Verfahren recht eindringlich zu betonen schien, besonders willkommen sein. „Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes, als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft". (cf. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, S. 27.) Dagegen: „Das Ziel alles Unterrichts ist ewig nichts anderes und kann nichts anderes sein, als die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber" (a. a. O. S. 220). Damit stimmt im wesentlichen eine Stelle in den „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend", nach welcher die Mittel für eine naturgemäße Erziehungsweise dahin gedeihen sollen, „daß sie nicht einzeln und abgerissen, sondern in einem allgemeinen Zusammenhang unter sich selber dastehen und in einer gegenseitig in gleichem Verhältnis eingreifenden Wirkung das Ganze der Menschennatur in Anspruch nehmen und die Kräfte derselben als Kräfte eines unzertrennten Ganzen harmonisch ausbilden." (cf. S. 31 u. 32.) Wenn er ferner von einer „formellen Scheinerziehung" spricht, „die ihrer Natur nach die Grundlagen alles Gleichgewichts der Kräfte unter einander zu zerstören geeignet ist, bei deren Mangel dann aber auch die reinsten Mittel einer harmonischen Entfaltung der menschlichen Kräfte scheitern" (a. a. O. S. 212), so ist er doch überzeugt, „daß es nur die geistige und sittliche Natur selber ist, die sich mit der sinnlichen in Harmonie zu bringen im stande und dieses zu thun vermögend und

verpflichtet ist". (cf. Wie Gertrud 2c., S. 226.) Endlich begegnen wir einer wieder anders gearteten Fassung, wenn er in der 1809 gehaltenen Rede über die Idee der Elementarbildung sich folgendermaßen vernehmen läßt: „Wie die Natur in jedem Gewächs auf jeder Stufe seiner Entfaltung Stoff und Form in ihrer gegenseitigen Durchdringung harmonisch darstellt und entwickelt, und wie jedes Gewächs in der ganzen Zeit seines Wachstums auf der einen Seite in jedem Punkte seines ganzen Seins vollendet, d. h. als ein Ganzes in harmonischer Übereinstimmung seiner selbst, in keinem Teil und von keiner Seite seines Wachstums weder zu weit vorgeschritten noch zurückstehend, auf der anderen Seite aber dennoch unvollendet, d. i. in beständigem Wachstum begriffen, erscheint: also sucht die Elementarbildung Stoff und Form im Kinde auf jedem Punkt seiner Bildung in gegenseitiger Durchdringung harmonisch, und das Kind ihrer Führung erscheint in der ganzen Zeit seiner Bildung von der einen Seite auf jedem Punkt dieser Bildung vollendet, d. h. als ein Ganzes in harmonischer Übereinstimmung seiner selbst, in keinem Teil und auf keiner Seite seines Wachstums weder zu weit vorgeschritten, noch zurückstehend, von der anderen Seite aber dennoch unvollendet, nicht zum Ziel seiner Reifung gebracht, sondern immer noch in einem beständigen Wachstum begriffen." (cf. Sämtl. Schriften Bd. VIII, S. 154.)

Nach diesen Proben, die sich noch vermehren ließen, erscheinen die Bemühungen F. W. Diesterwegs, dem Begriffe einen eindeutigen Inhalt zu sichern, wohl begreiflich. Dieselben finden sich in seinem Wegweiser für deutsche Lehrer 1838, I. S. 101 u. folgende. „Als Ziel der Vollendung, schreibt er, denken wir uns eine vollständige harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen. Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetz der Übereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dies ist, und so wenig sich jemand zum Prinzip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriff der „harmonischen Ausbildung" völlige Unbestimmtheit." Nachdem er abgelehnt, daß hier der Begriff eines normalen Menschen etwas helfe, fährt er fort: „Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maße und dem Grundverhältnisse der Anlage des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht. Aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein (unerreichbares) Ideal bleibt."

Indem er der Meinung Ausdruck giebt, daß sich „der Begriff der harmonischen Bildung" je nach der Verschiedenheit der Individuen „anders und anders gestalte", faßt er seine Anschauung in den Worten zusammen: „Darum ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht auf den Begriff der Menschheit zu beziehen, sondern auf den Begriff des Zieles, welches die Natur dem einzelnen Menschen gesetzt hat, zu beschränken. Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene, vollendete Harmonie der Ausbildung erstreben... Die allgemeine Harmonie ist nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen." Später spricht er von dem „Prinzip der harmonischen Ausbildung", welches „vollkommene Entwickelung des Körpers und des Geistes verlange"...

Im ersten Bande der Schmidschen Encyklopädie hat auch Hauber das Brauchbare aus dem vieldeutigen Ausdruck herauszuschälen versucht. Er sagt: „Die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen" Bildung aller menschlichen Vermögen kann nur in ihrer größten Allgemeinheit und dahin verstanden werden, daß keines der 3 Grundvermögen schlummern darf, während die anderen wachgerufen sind. Sobald man aber den einzelnen Menschen nach Geschlecht, Gaben, Beruf, Verhältnissen nimmt, muß man entweder auf jene Harmonie, nämlich in abstraktem Sinne, verzichten oder erkennen, daß sie nicht durch Erstrebung quantitativer Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten, sondern eben durch Beziehung derselben auf das natürliche und berufliche Substrat und demgemäße Proportionierung zu erreichen ist". (cf. a. a. O. S. 661.) Trotzdem erhalten wir S. 665 die Definition: „Bildung ist die Ausgestaltung des inneren Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung."

Strengere Denker, wie z. B. Herbart, Schleiermacher, haben die Verwendung des beliebten Begriffes überhaupt vermieden, und Ziller will ihn nur unter gewissen Vorbehalten anerkennen: „Faßt man den Begriff einer har-

monischen Ausbildung aller Kräfte, den man oft als Aufgabe des Unterrichts oder wohl auch der Erziehung überhaupt hinstellt, im Sinne eines gleichschwebenden vielseitigen Interesse, wie wir es jetzt bestimmt haben, denkt man dabei nicht an ursprünglich in der Seele und auch nicht bloß an von Natur vorhandene, sondern zugleich an die durch den Unterricht zu erzeugenden Kräfte, oder eigentlich Thätigkeiten, Fertigkeiten, und nimmt man endlich das Harmonische nicht im ästhetischen Sinne, sondern nur im Sinne eines solchen gleichschwebenden Verhältnisses, wobei ein angemessenes Zusammenwirken des Geistigen stattfindet, so bezeichnet jener Begriff in der That den richtigen Zweck des Unterrichtes." (cf. Grundlegung des erzieh. Unterrichts. 2. Ausg. S. 421.)

3. Praktische Bedeutung. Wenn auch durch diesen historischen Exkurs zur Genüge erwiesen ist, daß der Begriff der harmonischen Bildung sich zur theoretischen Verwendung nicht eignet, so kann man ihm doch eine gewisse praktisch-hodegetische Bedeutung um so weniger absprechen, als er gewissermaßen zur Gegenwehr aufruft gegen eine ganze Reihe von Gefahren, welche zur Zeit das Unterrichts- und Erziehungswesen bedrohen, und die Entwickelung gesunder, starker Individualitäten unmöglich machen. Längst wird der Mangel an Einklang zwischen den Bemühungen für Geistesbildung einerseits und der Pflege körperlicher Kraft und Gesundheit als eine Störung natürlicher Verhältnisse und als eine Schädigung der Jugend empfunden. Man klagt, daß sich auf Kosten der sittlichen Bildung eine Art von Überernährung der Intelligenz vollziehe und daß die gemütlichen Interessen hinter einer einseitigen Verstandeskultur zurücktreten. Naturwissenschaftliches Denken und religiöses Empfinden stehen unvermittelt neben einander, und noch immer sucht man nach Mitteln, Kenntnisse und Fertigkeiten ins Gleichgewicht zu setzen. Das sind lauter „Disharmonieen", zu deren Beseitigung mit Recht eine Reform der Lehrpläne gefordert wird. Aber es müssen eindringende didaktische und methodische Überlegungen hinzukommen, wenn anders der Riß, welcher durch unsere Bildungsbestrebungen, wie durch unsere Bildungsresultate geht, nicht immer mehr sich vertiefen und immer weniger als ein Übel gespürt werden soll. Schon hat es den Anschein, als ob der Bildungsinhalt auf die einzelnen Gesellschaftsschichten mehr trennend als verbindend wirke, und das gegenseitige Verständnis mehr erschwere als fördere.

Ist das richtig, dann wird auch die Gleichnisrede von der harmonischen Bildung zu einer Mahnung an alle, die es angeht, und nicht am letzten an die Regierungen, die, um mit den Worten des edlen von Wessenberg zu reden, bedenken sollten, „daß die Gesetzgebung nirgends einfacher und wirksamer und das Regieren leichter sein müßte als bei einem Volk, das eine Bildung hätte, die mit der Aufklärung des Verstandes die Einfalt der Sitten durch echte Religiosität harmonisch verbände".

Litteratur: Außer den im Text genannten Werken sind zu vergleichen: Die ethischen Lehrbücher von Paulsen, Steinthal und Höffding. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Harnisch, Wilhelm

1. Lebensgang. 2. Stellung innerhalb der Pestalozzischen Schule. 3. Unterrichtsgrundsätze. 4. Verdienste um die spezielle Methodik. 5. Verdienste um die Lehrerbildung.

1. Lebensgang. Wilhelm Harnisch wurde am 28. August 1787 zu Wilsnack im Regierungsbezirk Potsdam als Sohn eines streng kirchlich gesinnten Handwerksmeisters geboren. Wenn später das Christentum in seiner kirchlichen Ausprägung einen wirklich lebendigen Faktor seines Wesens bildete, so zeigt sich darin eine Nachwirkung seiner ersten Erziehung. Vom Vater für den Beruf eines Predigers bestimmt, obgleich er wenig Eifer zum Studium zeigte und lieber in Wald und Feld sich tummelte, absolvierte er das Gymnasium zu Salzwedel, wo er, nicht ganz ohne seine Schuld, aber sicher zu seinem Segen, eine ziemlich trübe Zeit verlebte, und bezog 1801 die Universität Halle. Schon nach einem halben Jahre wurde hier sein Studium gewaltsam unterbrochen. Der korsische Eroberer zog in Halle ein und hob die Universität auf. „In zwölf Tagen" schreibt Harnisch später, „war ich ein anderer Mensch geworden; ich hatte was erlebt. Das Leben war durch mich, nicht neben mir vorbeigegangen; ich hatte lebendige Gefühle und Gedanken bekommen, die vorher mir fern gelegen. Das Vaterland war in seinem Leiden näher an mich heran, ja in mein Herz hinein gerückt." So faßte die Liebe zu seinem Vaterlande, der Hauptpol, um den sich später das gesamte

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **C. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminarlehrer in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **G. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore U. S. A.

Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Heffel**, Direktor in Koblenz.
E. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönck in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

C. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
R. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. Krallinger, Gymnasial-Professor in München.
Dr. Joh. Kreutzer, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. G. W. Lagerstedt in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.
Dr. Fr. Lange in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. K. Lange, Direktor in Plauen i. V.
Dr. Konrad Lange, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. Lazarus, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. R. Lehmann, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. Lehmensick, Oberlehrer in Jena.
Dr. Lietz in Kötzschenbroda bei Dresden.
Dr. Van Liew, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
A. Lomberg, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. Loos, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. Lotz, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. H. Lücke, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. Georg Mann in Langensalza.
Dr. Maennel, Rektor in Halle a. S.
G. Marschall, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. Martinak, Professor in Graz.
Dr. Matzat, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. Meißner, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. R. Menge, Oberschulrat in Oldenburg.
H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. E. Meyer, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
Dr. E. Morres, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. Imanuel Munk, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. Chr. Mac Murry in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. Fr. Mac Murry, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. P. Natorp, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. A. Nebe, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. P. Nerrlich, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. F. Neubauer, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. C. Nohle, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. J. Nörregard, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. W. Ostermann, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. Palmgren, Direktor in Stockholm.
Dr. Ch. Papamarkos in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. Pariselle, Oberlehrer in Berlin.
Dr. Fr. Paulsen, Prof. a. d. Universität Berlin.
A. Pickel, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. Piltz, Realschullehrer in Jena.
Dr. A. Pinloche, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. Piper, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien).
Dr. Ramsauer, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. Rausch, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. J. Rehmke, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. Reukauf, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. E. Reyer, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. Richter, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. G. v. Rhoden, Inst.-Direktor in Bielefeld.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. Römer in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. Roßbach, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Schulitz.
W. Ruin, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. H. Schiller, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. O. Schmidt, Pfarrer in Zabel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. Schubert, Arzt in Nürnberg.
C. Schubert, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. B. Schulze in Charlottenburg.
Dr. E. Schwartz, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. N. Skworzow in Petersburg.
Dr. C. Spielmann, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. Steinbart, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. A. Stern, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. H. L. Strack, Professor a. d. Universität Berlin.
K. Teupser, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
†Dr. Thilo, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. E. Thrändorf, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
Tiegs, Lehrer in Berlin.
Dr. H. Trier in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.
Dr. Th. Tupetz, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. G. Turic in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. G. Uhlig, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.
Dr. Wätzoldt, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. Th. Vogt, Professor an der Universität Wien.
Dr. Walter, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. Wendt, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. F. M. Wendt, Professor in Troppau.
Dr. Th. Wiget, Direktor in Trogen.
H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. O. Willmann, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. Wohlrabe, Rektor in Halle a. S.
Dr. Zange, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. K. Zagojannu, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. Theob. Ziegler, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. J. Ziehen, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. Th. Ziehen, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

DR 154.18

29. u. 30. Lieferung

HARVARD COLLEGE
SEP 18 1896
LIBRARY.

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein

Jena

Dritter Band

Härte in der Erziehung — Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Digitized by Google

Inhalt der 29. und 30. Lieferung

Härte in der Erziehung Von A. Hug
Hartherzig Von E. Bodenstein
Hartnäckigkeit; Widerspenstig, Widerspruchsgeist, Widersetzlich; — Querköpfig, Querulant; — Halsstarrigkeit, Störrisch, Starrköpfig Von G.Közle
Haß Von Gustav Siegert
Haus und Schule Von H. Wigge
Hausandacht Von Dr. Horst Keferstein
Hausfleiß Von Dr. Berth. Hartmann
Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen Von Adolf Rude
Hauslehrer Von E. Schwertfeger
Hausordnung Von Dr. Ed. Morres
Hauspädagogik Von E. Ackermann
Hautpflege Von Dr. Eichhoff
Heftigkeit Von Gustav Siegert
Hegel Von Dr. Walter
Heimatkunde Von E. Scholz
Heimlichkeit, -thuerei Von A. Hug
Heimweh Von Gustav Siegert
Heinicke, Samuel Von K. Brauckmann
Heiterkeit Von Dr. C. Andreae
Heizung und Lüftung in den Schulen Von W. Siegert
Helfersystem Von † St. Tiegs
Herbart, Johann Friedrich, als Philosoph Von † Dr. Thilo
Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog Von Dr. W. Rein

Wollen und Denken des Mannes bewegte, Wurzel in ihm. Nach einjähriger Hauslehrerthätigkeit, in der er zuerst selbständig denken und arbeiten lernte, nahm er an der Hochschule zu Frankfurt a. O. sein Studium wieder auf. Auf Pestalozzi aufmerksam geworden, scheute er nicht Mühe und Entbehrung und unternahm mit einem Freunde eine Wanderung nach dem Dorfe Weißig am Bober, um eine dort in Pestalozzis Geist geleitete Erziehungsanstalt kennen zu lernen. Vierzehn Wochen studierte er hier mit rastlosem Eifer die neue Methode und kehrte voll Begeisterung nach Frankfurt zurück, um hier den Ideen neue Freunde zu gewinnen. Nach absolviertem Triennium kehrte er in die Heimat zurück, übernahm noch einmal eine Hauslehrerstelle, versenkte sich in das Studium der „Levana“ und der Schriften Fichtes, legte sein theologisches Examen ab und folgte im Dezember 1809 einem Rufe des Pestalozzianers Dr. Plamann als Lehrer an dessen Institut in Berlin, das schon damals großen Ruhm genoß und sich der Unterstützung des Staates zu erfreuen hatte. Es war nicht der Broterwerb, der ihn diesem Rufe freudig folgen ließ, sondern der Wunsch, sich durch die unterrichtliche Thätigkeit geschickt zu machen zur thatkräftigen Mitarbeit an der Erziehung des Volkes zur Freiheit und Selbständigkeit. Denn schon beherrschte der Gedanke, in diesem Sinne für sein Vaterland zu wirken, seine ganze Seele. So war er denn Lehrer und Schüler zugleich, vertiefte sich in die Ideen Pestalozzis, hörte die Vorlesungen von Fichte und Schleiermacher und trieb auch naturwissenschaftliche Studien. Eng schloß er sich an Jahn und Friesen an, nahm thätigen Anteil an der Gründung des „deutschen Bundes“ und reifte unter so ernsten Dingen bald zum Mann. Was ihn mit Jahn und Friesen fest verband, das war eine freie Auffassung der Pestalozzischen Ideen, die Freunde suchten eine andere Pestalozzische Bildungsweise aufzustellen, als sie in Ifferten herrschte und in Plamanns Kopfe sich festgesetzt hatte. Nicht als fertige Gedanken, sondern als treibende Kräfte faßte Harnisch neue Ideen auf und suchte von der Schale zum Kern durchzudringen. Im Jahre 1812 erschien seine erste Schrift, das Programm seines öffentlichen Lebens, wie er sie später nennt: „Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze.“ „Das Volk ist ein hoher Begriff“, schrieb er im Vorwort, „keine Bezeichnung der ungebildeten Menschen. Volksschulen sind keine Bauern- oder Armenschulen, sondern Schulen zur Entwickelung der Keime eines immer in sich fortlebenden, innig verbundenen, neben und in einander wohnenden Menschenvereins. Weil noch keiner über solche Volksschulen schrieb, so schrieb ich darüber. Seit mehreren Jahren ist mein Leben ganz der Bildung anderer geweiht. Mein Blick verschloß sich daher nicht bloß auf das Innere, sondern ging auch nach außen. Ich betrachtete die Lage meines Volkes, ich vernahm, was andere darüber sagten und schrieben, und der Gedanke „Volksbildung“ erhob und beseelte mich. Im Leben schrieb ich, und ich glaube für das Leben. Die Schrift soll ja nur Nebensache sein, das Handeln die Hauptsache.“ Die kühne Schrift des jugendlichen Feuerkopfes schlug ein und wurde die Veranlassung, daß ihr Verfasser auf den verantwortungsvollen Posten eines ersten Lehrers an das neugestaltete Seminar in Breslau berufen wurde. Hoffnungs- und thatenfroh trat er am 3. August 1812 sein neues Amt an, in Wirklichkeit, nur nicht dem Namen nach, das Amt des Seminardirektors. Vorsicht und Bescheidenheit hatte ihm die Behörde in dem Berufungsschreiben angeraten und ihm „ein ruhiges, stilles, seinen Zweck immer im Auge haltendes, und wenn auch nur allmählich und langsam, aber sicher erreichendes Verfahren dringend empfohlen.“ Zehn Jahre lang hat Harnisch segensreich in dieser Stellung gewirkt. Seine in Berlin gewonnenen Anschauungen reiften mehr und mehr aus und zeitigten die schönsten Früchte. Lehr- und Lektionspläne entstanden in fröhlicher Arbeit. Breslau wurde die Hauptstätte des „preußischen Pestalozzianismus“. Mehr als 400 Schüler wurden während dieser Zeit ins Amt entlassen, die voll Begeisterung für ihren Beruf, und darum manchem „Jamann“ unbequem, seine Grundsätze in die Praxis übertrugen, unterstützt durch seine methodischen Schriften: „Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache“, „Erste und zweite faßliche Anweisung“, „Erstes und zweites Sprachbuch“, „Die Weltkunde“, „Schlesien“, „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“ und durch seine pädagogische Zeitschrift: „Der Schulrat an der Oder“. Wie Jahn, so war auch Harnisch ein warmer Freund des Turnens und errichtete 1815 in Breslau einen Turnplatz, der den Jahnschen in der Hasenhaide bald überflügelte. In seinem „Leben des fünfzigjährigen Haus-

lehrers Felix Kaskorbi", in dem er seine Ansichten über die körperliche Erziehung niederlegte, trat er auch den Auswüchsen entgegen: „Körperkraft ist nicht notwendigerweise mit Grobheit oder mit Raufsucht und Klopffechterei verbunden, sondern oft ein Mittel dagegen; weil der, welcher sich seiner Kraft bewußt ist, sich schämt, gegen einen Schwächeren sie zu gebrauchen. Körpergewandtheit und Gelenkigkeit braucht nicht zu Seiltänzerei, Leibverschränkungen und Taschenspielerkünsten zu führen." Die Turnplätze waren der nach den Freiheitskriegen hereinbrechenden Reaktion ein Dorn im Auge, es entbrannten heftige Fehden, und Harnischs Turnplatz wurde schon vor der Turnsperre geschlossen, und als er bei den Seminaristen als Ersatz naturwissenschaftliche Exkursionen einführte, wurden diese so beschränkt, daß er sie als zwecklos einstellen mußte; ja Harnisch kam in den Verdacht demagogischer Umtriebe und wurde wegen seiner Beteiligung am „deutschen Bunde" in ein Verhör gezogen. In mannhafter Weise richtete er seine Rechtfertigungsschrift an den Staatskanzler Hardenberg, worin er den natürlich erfolglosen Antrag stellte, alle seine „Verhältnisse mit Personen von der schlechtesten Tendenz genau untersuchen zu lassen". Ein halbes Jahr später, am 30. November 1820, erhielt er plötzlich vom Minister Altenstein die Mitteilung, daß seine Versetzung in Aussicht genommen sei, und die Aufforderung, sich zu erklären, ob er lieber eine Stelle als Gymnasiallehrer oder eine Pfarre zu übernehmen wünsche. Harnisch erwiderte, daß er „es nicht wünschenswert für die Anstalt und das schlesische Volksschulwesen" halte, jetzt seinen Posten zu verlassen. Da er keine Antwort erhielt, die Turnfehden beendet waren und auch ein Streit mit dem Bunzlauer Seminarlehrerkollegium, das den strengen Pestalozzianern zugehörte, ein friedliches Ende gefunden hatte, glaubte Harnisch, sein Bleiben sei gewiß, zog sich von allem Parteileben zurück und wirkte ruhig in seinem Amte. Da erhielt er plötzlich seine Versetzung zum 1. Oktober 1822 als Seminardirektor nach Weißenfels. Schweren Herzens verließ er Schlesien; er sah in seiner Beförderung eine Niederlage, doch hob ihn der Gedanke, daß er ausdrücklich zur Reorganisation des darniederliegenden Seminars berufen wurde. Von Berlin, wo die Grundzüge der Reorganisation festgestellt wurden, zurückgekehrt, trat er am 14. Oktober mit Hentschel, Stubba und Lüben als neu gewonnenen Mitarbeitern sein neues Amt an. In welchem Geiste er die Anstalt leiten wollte, das zeigte er in seiner Antrittsrede, der der Spruch zu Grunde lag: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen." Die Rede machte einen tiefen Eindruck. „Wir alle fühlten deutlich," berichtet ein Schüler, „es sei im Leben und Thun der Anstalt ein Wendepunkt eingetreten. Die meisten von uns sahen voll Hoffnung und Vertrauen der Zukunft entgegen, nur ein kleiner Teil unter den älteren mochte mit Bangigkeit die Blicke vorwärts wenden. Es galt ja ein Ablegen des alten und Anziehen eines neuen Menschen, in Rücksicht auf Fleiß, Arbeit, Sitte und Zucht." Von seiner Behörde wurde ihm die Reorganisationsarbeit nicht leicht gemacht. Der Dezernent im Magdeburger Konsistorium, der Schulrat Zerrenner, war nicht nur in pädagogischer Hinsicht, sondern als Rationalist auch ein religiöser Gegner des bekenntnisgläubigen Harnisch. Zudem hielt er sein Magdeburger Seminar für eine Musteranstalt und hätte am liebsten das Weißenfelser nach diesem Vorbilde gestalten lassen. Harnisch hielt jedoch an seinen Grundsätzen fest und drang schließlich nach und nach auch damit durch. Er zeigte sich hier als ein großartiges Organisationstalent und schuf das Seminar zu einer wirklichen Musterstätte um. Als im Jahre 1840 mit dem Ministerium Eichhorn die schulfeindliche Richtung, die unter kirchlich-orthodoxer Flagge in Preußen immer mächtiger geworden war, zur Herrschaft gelangte und durch den ministeriellen Erlaß von 1841: „Die Landschullehrer sollen künftig das Notwendigste aus der deutschen Sprachlehre an den Leseunterricht anknüpfen und sich hinsichtlich des Unterrichts in der Geographie, Geschichte und Naturkunde auf die Lesung und Erklärung dessen beschränken, was in den eingeführten Lesebüchern mitgeteilt wird, nicht aber diesen Gegenständen besondere Stunden widmen," zeigte, daß die Reaktion auch in die Volksschule einziehen sollte, da machte der orthodoxe Harnisch den Umschwung nicht mit, sondern trat aus dem Seminardienst aus und übernahm 1842 die stille Landpfarre zu Elbei. Zugleich befriedigte er damit einen alten Herzenswunsch, den er seit seiner Wirksamkeit in Breslau nie ganz unterdrückt hatte. Wenn Diesterweg sagt: „Als Harnisch der (pietistisch-) orthodoxen Partei sich zuneigte, ging er von dem praktischen Schulwesen ab, mit Lehrgabe und Lehr-

lust war es vorbei;" so hält dieses Urteil den Thatsachen gegenüber nicht stand. Harnisch hat in Weißenfels seine religiöse Überzeugung nicht verändert, und wenn diese wirklich auf „Lehrgabe und Lehrlust" eingewirkt hat, dann ist dies gerade in entgegengesetzter Richtung geschehen. Aber so sehr auch der thätige Mann im kirchlichen Leben wirkte, er konnte der Schule nicht gleich vergessen. Zwei Jahre später trat er der reaktionären Verkümmerung des Unterrichts in seiner Schrift: „Der gegenwärtige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens" mit der Erklärung entgegen: „Eine gründliche, vielseitige Bildung schadet nimmer, wenn das Herz dabei fest ist; eine einseitige Bildung schadet immer." Freilich warnt er ebenso sehr vor zu großer Bildungsweite und -breite. „Der Volksschüler soll weder ein Wisser, noch ein Denker, sondern ein Vollbringer sein, und darum muß er mehr gewöhnt, als unterrichtet werden, mehr was ausrichten, als denken lernen." Im Jahre 1848 nahm er durch seine Schrift „Die künftige Stellung der Schule" Stellung zu den Emanzipationsbestrebungen der Lehrer, fand aber weder bei Freund noch bei Feind viel Anklang. Er vertritt darin das Recht der Kirche, will aber auch der Schule ihr „volles Recht" zukommen lassen. Er billigt ihr darum innere Selbständigkeit zu, verwirft aber die äußere Selbständigkeit, weil die Schule berufen sei Kirche, Haus und Staat zu dienen, der Lehrer also wohl ein Diener der Kirche, freilich nicht ein Diener des Geistlichen, sei. Von da an stand Harnisch als Schulmann still. Er hatte immer mehr die Sachen als die Personen im Auge gehabt, seine Grundsätze waren in die Praxis übergegangen, der Autor der Gedanken wurde vergessen, um so mehr vergessen, als er der orthodoxen Richtung angehörte, die nichts weniger als zeitgemäß war. Der Ruhm Diesterwegs, dem der Lehrerstand zujubelte, verdunkelte seinen Namen, und als ihn der Tod am 15. August 1864 von schwerem Leiden erlöste, da war er für den größten Teil der Schulwelt schon längst ein toter Mann.

2. Seine Stellung innerhalb der Pestalozzischen Schule. In welchem Sinne Harnisch selbst sich zu den Pestalozzianern rechnet, ersehen wir aus folgenden Worten: „Auf die Frage, ob ich ein Pestalozzianer sei, kann ich mit einem ebenso entschiedenen Ja, als mit einem ebenso entschiedenen Nein antworten. Ich antworte „nein", sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niedererſche Philosopheme vergöttert, Pestalozzische Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmidtsche Linienzusammenstellungen lange angebetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte „ja", wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte „ja", wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die großartigsten Ideen Pestalozzis zu den seinigen zu machen sich bemüht hat, und in der treuen Liebe, die eigentlich nicht ohne Glauben sein kann, bemüht ist, mit Aufopferung sein Ziel zu verfolgen." Harnisch hat mit Pestalozzi den gleichen Begriff von Erziehung, der alles äußerliche Anlernen und Abrichten ausschließt. Erziehen heißt ihm, absichtlich Gelegenheit zur Bildung geben. „Der Erzieher", so lautet sein oberster Grundsatz, „helfe dem Zögling in seiner gesamten Selbstbildung und suche deshalb durch Erwärmung, Leitung und Förderung alle seine guten Anlagen zur vollen Entwickelung, alle seine bösen Triebe aber hierdurch, sowie durch erstes Entgegentreten zum Absterben zu bringen." Mit Pestalozzi und seinen Schülern fordert Harnisch eine harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte, aber ihm genügt nicht die lediglich formale Kraftbildung des traditionellen Pestalozzianismus als höchstes Erziehungsziel. Er faßt den Zögling nicht wie dieser nur als Einzelwesen, sondern zugleich als Glied der Gesellschaft ins Auge, sieht, wie die Bildung des Einzelwesens abhängig ist von seiner räumlichen und zeitlichen Stellung, und verlangt darum, daß die Erziehung auch diesen Faktor berücksichtige. „Jedes Kind", sagt er, „ist wohl ein Mensch, und darum muß die Erziehung ihre Grundregeln von dem ursprünglichen menschlichen Wesen herleiten;" aber die rechte Erziehung muß in dem Menschen zugleich den Bürger und in beiden den Christ sehen, die rechte Erziehung muß „den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche" ausbilden. Selbstverständlich hat die Erziehung „die wandelbaren äußeren Umgebungen des Zöglings nur ihrem Werte gemäß zu beachten". „Es ist keine größere Thorheit, als eine Er-

ziehung, die ihren Maßstab von den Renten der Eltern nimmt." Da nun die Teilnahme an dem Leben der sozialen Verbände ein gemeinsames Interesse voraussetzt, dieses aber in dem gemeinsamen Gedankenkreise wurzelt, so kann der Inhalt des Unterrichts nicht gleichgiltig sein. Harnisch stellt deshalb dem Satze des Pestalozzianismus: „Der Lehrstoff ist nur Mittel zum Zwecke geistiger Kraftbildung", den anderen entgegen: „Der Lehrstoff hat einen selbständigen Wert". „Jeder Lehrgegenstand muß notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen." Harnisch will also nicht etwa den einseitigen Formalismus durch einen einseitigen Realismus ersetzen, sondern beide Gegensätze vereinigen. Wenn Harnisch durch die Einführung des sozialen Faktors den „preußischen Pestalozzianismus" begründete, der gegenüber dem durch Diesterweg vertretenen Individualismus einen wirklichen Fortschritt bezeichnet, so wandelte er damit jedoch nicht, wie die traditionelle Geschichte der Pädagogik lehrt, den Urpestalozzianismus in einen Jungpestalozzianismus um, sondern er stellte recht eigentlich den Urpestalozzianismus wieder her. Denn Pestalozzis Erziehungsideal ist nicht das abstrakte Menschentum, sein konkretes Erziehungsziel wird in jedem Falle durch ein Doppeltes bestimmt: einerseits durch die allgemeine Menschheitsidee und andererseits durch die Rücksicht auf die „Individuallage" des Zöglings; auch er will den Zögling „an die Realität des wirklichen Lebens und seiner wirklichen Verhältnisse" ketten, ihn „durch sie und für sie" bilden. „Der Unterricht im engeren Sinne des Wortes, als wirkliche Lehre ins Auge gefaßt", sagt er, „ist nur das an die Bildung ihres wirklichen Lebens angeknüpfte, anpassende Wort." Hinsichtlich der obersten Grundsätze herrscht also zwischen Harnisch und Pestalozzi völlige Übereinstimmung, eine Übereinstimmung, deren sich Harnisch nicht bewußt gewesen ist. Auch Harnisch scheint die traditionelle Anschauung geteilt zu haben, die als Pestalozzis Erziehungsziel „die Realisierung des Gattungsbegriffes des Individuums" bezeichnet. Sie ist jedoch eine irrige und erklärt sich daraus, daß Pestalozzi der Mitwelt im Gewande der entgegengesetzten Anschauungen Niederers bekannt wurde und leider auch der Nachwelt vielfach bekannt wird.

3. Unterrichtsgrundsätze. Die Anwendung der obersten Prinzipien auf den Unterricht ergiebt folgende Grundsätze: „1. Der Lehrer helfe dem Schüler in der Entwickelung aller seiner Lernanlagen und suche ihm durch Erweckung und Mitteilung vielseitige Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, hierdurch aber Irrtümer und Plumpheiten zu verdrängen. 2. Beachte bei dem Unterrichte in Kenntnissen und Fertigkeiten die innere besondere Eigentümlichkeit des Schülers, sowie seine äußeren Verhältnisse. 3. Der Unterricht nehme in seinen Anfängen den Leib der Kinder, also die Sinnen- und Muskelthätigkeit in Anspruch, wirke im Fortgange auf die verschiedenen Seelenvermögen ein, erreiche überall in der höheren Geistesbildung seinen Gipfel und schreite stets ununterbrochen und gleichmäßig fort." Der erste Grundsatz schließt folgende Forderungen in sich: Der Unterricht sei den einzelnen Kräften des Schülers angemessen und nehme solche alle vielseitig in Anspruch. Der Unterricht in den Kenntnissen nehme vorzüglich die Erkenntniskraft, der in den Fertigkeiten die Thatkraft in Anspruch. Doch nimmer beschränkend, sondern so, daß bei den Kenntnissen auch die Thatkraft und bei den Fertigkeiten das Erkenntnisvermögen beobachtet werde. Der Unterricht sei ein Mitteilen und Erwecken zugleich, indem der Lehrer bald in die Welt außerhalb des Schülers, bald in dessen eigenes Innere eingreift, er versäume nicht, falsche Erkenntnisse und Angewöhnungen zu bekämpfen, suche besonders den Selbstthätigkeitstrieb zu benutzen, sei anziehend und gründlich, aber nicht abspannend und ermattend. Der zweite Grundsatz enthält folgende Forderungen: Beachte die Individualität des Schülers, sie, insoweit sie gut ist, benutzend, aber ihr, soweit sie auf Abwege gerät, ernst entgegentretend; beachte den Geschlechtsunterschied, soweit sich derselbe schon ausgeprägt hat, und das Alter deiner Schüler. Achte darauf, daß dein Schüler einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einer gewissen Gemeinde angehört und in diesen Kreisen wahrscheinlich wirken wird, aber vergiß darüber nie, daß er ein Mensch ist. Achte auf das, was die Zeit fordert, aber stelle das Ewige höher als das Zeitliche; achte auf die äußeren Güter, aber übersieh nicht das ewige Gut. Der dritte Grundsatz schließt folgende Forderungen in sich: der Unterricht fange mit der Entwickelung des Körpers an, nehme alle Seelenkräfte vielseitig in Anspruch, suche sie

auf Grundlagen des Leibes auszubilden und durch ihre Ausbildung die höhere Geistesbildung zu begründen, schreite ununterbrochen und gleichmäßig fort und erreiche in der höheren Geistesbildung, d. h. in der Herrschaft des Geistes Gottes über den Menschen, seine Vollendung. Für den Fortschritt gelten folgende Regeln: Schreite stetig fort, so daß sich eins ans andere reiht; doch darf diese Stetigkeit keine sachliche sein, d. h. nicht auf dem systematischen Gang der Wissenschaft beruhen. Der einzelne Unterrichtsgegenstand stehe in gehörigem Gleichmaße, im Einklange mit den übrigen Unterrichtsgegenständen, und wirke so als ein Teil vom Ganzen auf die allseitige Bildung. Es ist mit allem Fleiß darauf zu sehen, daß beim Fortgange des Unterrichts der Schüler nicht zerstreut und verflacht, sondern stets zusammengehalten werde.

4. Verdienste um die spezielle Methodik. Abgesehen davon, daß eine so bewegliche und dem Praktischen zugeneigte Natur auf allen Gebieten des Volksschulunterrichts außerordentlich anregen und so die Methodik indirekt fördern mußte, hat sich Harnisch so große direkte Verdienste erworben, daß er für einzelne Fächer geradezu einen Wendepunkt bezeichnet. Er hat im Rechenunterricht den Gegensatz zwischen der Forderung der Pestalozzianer: „Kraftbildung an der abstrakten Zahl!“ und der ihrer Gegner: „Ausbildung fürs Leben an konkreten Fällen!“ ausgeglichen und durch sein Prinzip: „den Rechenstoff in eine Reihe organisch zusammenhängender und seinem eigenen Wesen entsprechender Übungen zu zerlegen, die mit den Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes gleichen Schritt halten und so dem Schüler nicht nur eine naturgemäß fortschreitende Verstandesübung, sondern auch die für das spätere Leben notwendige Kenntnis und Fertigkeit im Zahlenwesen gewähren,“ dem Rechenunterricht die Bahnen gewiesen, in denen er im großen und ganzen noch heute wandelt. Er hat die heute giltigen Sätze aufgestellt und erprobt: „a) Auch das Rechnen hat die harmonische Ausbildung aller geistigen Kräfte und zugleich der Geschicklichkeit für das Leben als Ziel. b) Der Schüler soll mit Einsicht und Bewußtsein rechnen, soweit es seine Kraft gestattet, und zugleich Fertigkeit, Schnelligkeit und Sicherheit im Rechnen besitzen. c) Tafelrechnen und Kopfrechnen sind in gegenseitiger Verbindung und Unterstützung zu lehren. d) Die Brüche müssen möglichst früh auftreten, und alle Spielereien mit denselben sind zu vermeiden. e) Der Stufengang im Rechnen richtet sich überhaupt nach der Zehnerordnung. f) Reines und angewandtes Rechnen darf nie getrennt werden. g) Die Kräfte, die beim Rechnen in Anspruch genommen werden müssen, sind Anschauung und Gedächtnis; das Kind muß die Zahlen und ihre Veränderungen an sinnlichen Gegenständen wirklich sehen und das Angeschaute im Gedächtnis bewahren. h) Die Schüler dürfen nicht zu lange am Sinnlichen gefesselt werden. i) Die Schüler müssen stets in vollständigem Satze antworten. k) Sie sollen veranlaßt werden, selbst Aufgaben zu stellen. l) Die angewandten Aufgaben müssen ihren Stoff vorherrschend dem rechnenden Leben entnehmen.“ — Ebenso großes Verdienst erwarb sich Harnisch durch seine „Raumlehre“, worin er die von Friesen befolgten Grundsätze durchführte. Ungeachtet der Mängel, die der Durchführung im einzelnen anhaften, hat sich Harnisch fast endgiltig erschöpfend über die Methode ausgesprochen, so daß fast alle nach Harnisch und Diesterweg, der durch sein Verfahren wesentlich einen formalen Zweck erreichen will, erschienene Schriften für Elementargeometrie als Epigonen bezeichnet werden können. Schurig faßt die Momente des methodischen Fortschritts bei Harnisch in folgenden Punkten recht gut zusammen: 1. Das eigentliche Messen stellt Harnisch an die Spitze des Unterrichts und läßt es mehr auf der Anschauung fußen als auf Begriffsbestimmungen. 2. Harnisch weicht von seinen Vorgängern insofern ab, als sich bei ihm Wissen und Können nicht bloß durchdringen, sondern daß sich bei ihm die Anwendungen auf das Leben den Lehren selbst stets unmittelbar anreihen. 3. Eine völlige Scheidung der räumlichen Verbindungs- und der räumlichen Größenlehre findet nach Harnisch nicht mehr statt. 4. Er läßt schon die Anfänger geometrische Zeichnungen unter Benutzung des Zirkels und des Lineals mit peinlicher Sauberkeit und Genauigkeit ausführen. 5. Er hat die rechte Mitte zwischen schulmeisterlich verflachender Anschauungs- und wissenschaftlich abstrakter Demonstrier-Methode getroffen. 6. Was die „Allgemeinen Bestimmungen“ für den Anfangsunterricht der Raumlehre in Mittelschulen festsetzen, daß nämlich die Veranschaulichung der Elemente der Formenlehre an den regelmäßigen Körpern erfolgen soll, das hat zuerst Harnisch in seiner Raumlehre mit Nachdruck geltend gemacht. — Ganz neue

und selbständige Wege betritt Harnisch in seiner „Weltkunde". Er verläßt darin, um das „bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in Einklang" zu setzen und den „ganzen Unterricht anziehender" zu machen, das System der Wissenschaft und ordnet die Realgegenstände jeder Stufe um das Kind selbst als Centrum. Nach der stufenweise sich erweiternden Anschauungswelt des Kindes unterscheidet er drei Kreise der Weltkunde: Kunde der Heimat, Kunde des Vaterlandes und Kunde der Erde. Jede Stufe umfaßt alle Realgegenstände in der Ausdehnung, wie sie der Anschauungskreis darbietet. Durch seine Weltkunde ist Harnisch der Vater der Heimatkunde geworden, diese steht ganz auf seinen Schultern. — Weniger bedeutend sind seine sprachlichen Werke; doch gebührt ihm unzweifelhaft das Verdienst, „neben dem Märchen Hebel, Claudius, Uhland und andere volkstümliche Schriftsteller in reicher und guter Auswahl dem Volksschullesebuche zugeführt zu haben"; auch hat sein „Zweites Lese- und Sprachbuch" andern als Vorbild gedient. So findet sich Plan und Anlage der ersten vier Abschnitte in Diesterwegs Schullesebuche wieder, und der „Preußische Kinderfreund" von Preuß und Vetter hat eine auffallende Ähnlichkeit mit den folgenden Abschnitten. Auch hat er durch sein Streben nach „Innerlichkeit und Kernhaftigkeit", das ihn veranlaßte, von der Sprache selbst auszugehen und sie nicht in ein fertiges System zu pressen, dem weiteren Fortschritte des Sprachunterrichts sicher die Wege gebahnt. Und wenn er sich durch seine selbsterdachte grammatische Terminologie sein Wirken selbst erschwert hat, so hat er doch nicht unrecht, wenn er später behauptet, daß manches, was in seinen sprachlichen Werken enthalten, sich unter einem andern Namen vielfach Geltung erworben habe. — Seine Schriften zum Religionsunterricht bezeichnen dagegen keinen methodischen Fortschritt; wohl aber hat Harnisch dazu mitgeholfen, den „oberflächlichen, schwatzhaften Rationalismus" aus der Volksschule zu vertreiben.

5. Verdienste um die Lehrerbildung. Über die Aufgabe der Lehrerbildung spricht sich Harnisch schon 1812 in folgenden Worten aus: „Die Bestimmung des Seminars ist, Lehrer für die Volksschule zu bilden. Sein Zweck wird demnach mehr praktischer als theoretischer Natur und der Gegenstand der Unterweisung in demselben eigentlich die Methode und deren Übung sein müssen. Die bloße Sachkenntnis, wiewohl sie das notwendige Substrat und die Bedingung alles Unterrichtens ist, macht doch nicht den Lehrer, sondern vorzüglich die Wissenschaft ihrer Behandlung und die Kunstfertigkeit in dem Geschäfte des Lehrers. Daher ist beides, das Lehrobjekt und die Methode bei der Bildung der Seminaristen so mit einander zu verbinden, daß sie in dem, was während des Unterrichts mit ihnen selbst vorgeht, zugleich unterscheiden lernen, das Materiale, das sie empfangen, von der Operation des Lehrers, die an ihnen selbst vorgeht, und so ihr Auffassungs- und Darstellungsvermögen gleichmäßig an ihnen beschäftigt und verstärkt werde. Dies geschieht durch stetes Festhalten der Reflexion des Lehrlings in der Unterrichtskunst, durch das mit ihm eingeschlagene Verfahren des Lehrers und durch die Öffnung seines Sinnes für die Beobachtung seiner selbst. Der Zögling des Seminars muß gleichsam ein Kind werden und jeden Gegenstand des Unterrichts, abgesehen von dem, was er schon davon wußte und mit in die Anstalt brachte, von seinem Anfangspunkte an auffassen, in lückenloser Fortschreitung begleiten und sich aneignen, so daß beides zugleich in ihm entsteht, das eigene Lernen oder die Befestigung und Erweiterung des schon Gewußten, und durch jenes, sein Lernen begleitendes Nachdenken und Beobachten seiner selbst, die Kunst, eben den Weg, den er oft von dem Lehrer geführt worden, mit dem Kinde an seiner Hand durch das gesamte Gebiet des Volksunterrichts zu verfolgen. So wird er zugleich, indem er selbst lernt, geschickt zum Lehrer für andere." Darüber ist die heutige Lehrerbildung im wesentlichen nicht hinausgekommen, wenn auch die Theorie, indem sie die Trennung der allgemeinen von der Berufsbildung forderte, über Harnisch hinaus fortgeschritten ist. Harnisch stand mit seinem Wirken mitten in seiner Zeit, ebenso treibend als getrieben, er wollte seiner Zeit dienen und hat nicht an die ferne Zukunft gedacht; für seine Zeit aber hätte er bessere Grundzüge nicht aufstellen können. — Mit reichem Wissen vereinigte sich bei Harnisch eiserner Fleiß, großes Lehrgeschick und ein hervorragendes organisatorisches Talent. In Schlesien war er der Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. „Ich lernte immer mit meinen Schülern, indem ich lehrte," schreibt er, „und was ich lehrte, schrieb ich auf, und was ich forschend zum Druck schrieb, das lehrte ich, und so zog ich mir neben meinen eigentlichen Schülern schriftlich viele an-

dere Schüler zu, welche schon lange bewährte Lehrer waren und mit Thatenaugen die Sachen anschauten. Sie suchten mich auf, und ich lernte durch sie, wie durch meine eigenen Schüler, Schlesiens und der Schlesier Natur und Wesen und der Schule Stand kennen." In Weißenfels entfaltete sich sein Organisationstalent zur höchsten Blüte. Unter seiner Leitung wurde das Seminar mit der durch ihn umgestalteten Musterschule, der Freischule und der Präparandenanstalt, beide durch ihn begründet, zu einer „Stadt auf dem Berge", zu einer Musteranstalt für alle Seminare. So zahlreich sprachen die Besucher in Weißenfels vor, daß der Rechenmethodiker Scholz das Seminar als „Schulmeisterhauptquartier" bezeichnen konnte, und und gar viele nahmen hier, wie der verdiente Dr. Schütze von sich dankbar bekennt, das „Bild eines musterhaft geregelten Seminarwesens" in sich auf und suchten es dann auch in ihren Anstalten zu verwirklichen. Auch Diesterweg kehrte vielfach im Seminar ein, und beide Männer achteten sich hoch, wenn sie sich auch in ihren Schriften scharf bekämpften und auf religiösem Gebiete weit aus einander standen. Das Seminar war damals thatsächlich die Hochschule der Seminarlehrer und hat der Schule eine ganze Reihe der bedeutsamsten Methodiker geschenkt: einen Lüben, Hentschel, Stubba, Hill u. a. m.

Wer Harnisch als Seminardirektor genau kennen lernen will, der muß sein Buch: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar" studieren, das eine Urkunde von bleibenden historischem Werte darstellt. Einer seiner Schüler und späterer Mitarbeiter giebt folgende Schilderung von ihm: „Harnisch war die leitende Seele. Das Regiment war, wie es nicht anders sein konnte und durfte, im ganzen ein strenges, nur nach dem eigentümlichen Charakter eines jeden Lehrers verschieden gefärbt. In Harnisch, dem obersten Leiter der Anstalt, war diese Strenge am meisten sichtbar und fühlbar. Wie gegen sich selbst mit einem ernsten und festen Willen handelnd, so ließ er diesen Ernst und diese Festigkeit und Unbeugsamkeit bald merken und fühlen. Ohne jemals ungerecht zu sein, oder zu werden, fand sein sicherer Blick, sein scharfes Urteil bald den Schuldigen und Fehlenden. Nur war sein Urteil mitunter gar hart und wohl verletzend. Dennoch hätten wir diesen Mann nicht verdammen können, da er gegen sich selber in allen Dingen streng war. Selten ist wohl der oberste Leiter und Führer einer Anstalt durch sein eigenes Leben ein solches Musterbild der inneren und äußeren Zucht seinen Zöglingen gegenüber gewesen, wie Harnisch es war. Von sog. menschlischen Schwächen konnten wir nichts an ihm entdecken; er war durch und durch ein eiserner Mann wie gegen andere so gegen sich selber. Darum beugten wir uns unter seine Zucht, wenn auch nicht immer gern und willig, wir achteten und ehrten ihn, und das um so höher, da auch sein ganzer Unterricht Zeugnis davon gab, welch ein reicher Schatz des Wissens und Könnens in ihm war, durch den auch wir gefördert wurden. Er war überall zu Hause; überall konnte er gründlich Bescheid geben. Sein Vortrag fesselte unsere Aufmerksamkeit. Wir kamen durch ihn vorwärts, das wollten wir. Er gewann bald unser ganzes Vertrauen; was er gesagt, das galt uns als das allein Richtige, das verteidigten wir auch gegen jedermann. Sein Auftreten war stets fest und ernst. Eins hätten wir noch gern in ihm gesehen, nur schwache Spuren konnten wir davon bemerken. Es war die Milde, die wir vermißten. Seine Strenge mochte damals am rechten Platze sein, aber jedenfalls hätte er eine noch segensreichere Wirkung gefühlt, wenn er schon damals seinen Erziehungsgrundsatz, den wir unter seinem Bilde finden, mehr geübt hätte. Dort heißt es: „Beim Erziehen sind wie beim Ausbrüten der Küchlein Stille und Wärme nötig. Die Stille und Ruhe war sichtbar, die Wärme und Milde waren in seinem Auftreten aber nur in einem geringen Grade zu spüren. Eine spätere Zeit hat mehr davon bei ihm und an ihm bemerken können, als wir damals" (Schorn, Das Seminar zu Weißenfels).

Litteratur: Schriften von Harnisch: 1. Deutsche Vorschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin, 1812. Realschulbuchhandlung. Umgearbeitet: Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 1820. 2. Aufl. 1839. Mit Anmerkungen und Harnischs Biographie neu herausgegeben von Dr. Fr. Bartels. Langensalza, 1893. Hermann Beyer & Söhne. 2. Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. Teil I: Lautlehre. 1813 u. 1818. Teil II: Wortlehre. Teil III: Satzlehre. Teil IV: Aufsatzlehre. 1818. 3. Erste und zweite faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht. 1. Aufl. 1813. 5. Aufl. 1832. 4. Erstes und zweites Sprachbuch. 1813 u. 1818. 5. Der Schulrat an der Oder, später der Erziehungs- und Schulrat. Breslau, 1814—1820. 24 Hefte. 6. Das Leben des 50jährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi, 2 Teile. Breslau, 1817. 7. Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen. Breslau, 1819. 8. Die Weltkunde, ein Leitfaden bei dem

Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde. Breslau, 1820. 9. Schlesien. Ein Hilfsbuch für Lehrer und ein Lesebuch für Schüler. Breslau, 1820. 10. Die wichtigsten Land- und Seereisen für die Jugend. Leipzig, 1821—1832. Teil I: Schlesien und Sachsenland. Teil II: Deutschland. III: Die ganze Erde. 11. Gott und Welt, vom Grafen Schlag von Rugenroth. Leipzig, 1822. 12. Raumlehre. Breslau, 1822 u. 1837. 13. Himmelsgarten, ein Weihnachtsbuch. Breslau, 1822. 14. Abendandachten, gehalten in dem evangelischen Schullehrerseminar zu Breslau. Breslau, 1823. 15. Über den jetzigen Stand des Volksschulwesens, besonders der Seminarien im preuß. Staat. Leipzig, 1824. 16. Der Volksschullehrer. Halle, 1824—1828. 5 Bände. 17. Das preußische Sachsenland. Weißenfels, 1827. 18. Lebensbilder aus dem preußischen Sachsenland. Weißenfels, 1827. 19. Sonntagserzählungen, einverleibt als Bändchen einer Sammlung von Jugendschriften, betitelt: „Neue Kinder-Bibliothek.“ Darmstadt, 1825. 20. Vollständiger Unterricht im evang. Christentum. Teil I: Geschichte des Reiches Gottes. Teil II: Evang. Christenlehre. Halle, 1830 u. 1831. 21. Die deutsche Bürgerschule. Halle, 1830. 22. Der Kampf gegen die asiatische Cholera. Leipzig, 1831. 23. Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus. 1. Bd. 1834, 2. Bd. 1837. Weißenfels. 24. Erbauliche Betrachtungen über die zehn Gebote. Braunschweig, 1835. 25. Frisches und Firnes zu Rat und That. Eisleben, 1835. 1. Bd. Gesunde Schullehrer. 1836. 2 Bd. Schullehrerbildung. 26. Das Weißenfelser Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummenanstalten, als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben. Berlin, 1838. 27. Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844. 28. Luthers kleiner Katechismus als Lernbuch. Luthers kleiner Katechismus als Lehrbuch. 29. Zwei Sendschreiben; das eine an den Herrn Prediger Wislicenus, das andere an den Herrn Pastor Uhlich. 1845. Auch eine Erklärung des Gleichnisses vom ungerechten Haushalter. 1847. 30. Die zukünftige Stellung der Schule, vorzüglich der Schule zur Kirche. Erfurt. 31. Einige Betrachtungen über Gott und Welt. Posen, 1848. Nachgelassene Schriften: Mein Lebensmorgen. Herausgeg. von Schmieder. Berlin, 1865. Hertz. — Über Harnisch: Diesterweg, Rhein. Blätter, 1866. — Schorn, Das Seminar zu Weißenfels. Gotha, 1872. — Kehr, Geschichte der Methodik. Gotha. — Schorn, Harnisch als Seminardirektor. Päd. Bätter I. — Dräsele, Erinnerungen eines alten Weißenfelser. Ebenda XIII. — Fr. W. Harnisch, Gedächtnisrede zum 100jähr. Geburtstage des Dr. Wilhelm Harnisch. Brandenb. Schulbl. 1887. — Fr. W. Harnisch, Harnisch und die Schulaufsichtsfrage. Päd. Bl. XV. — Th. Hauffe, Dr. Harnisch nach seiner Bedeutung für die Entwickelung des preuß. Volksschulwesens. Ebenda XVI. — Morf, Zur Erinnerung an Harnisch. Pädagogium 1888. — Rißmann, Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik. Bielefeld, 1889. — Wiget, Pestalozzi und Herbart I. Jahrbuch des V. f. wiss. Päd. XXIII.

Eichen b. Hanau. C. Ziegler.

Härte in der Erziehung

1. Aus der Geschichte der Pädagogik. 2. Die Ursachen der Härte. 3. Ihre Erscheinungsformen.

1. Aus der Geschichte der Pädagogik wissen wir, daß schon im grauen Altertum über Härte in der Erziehung geklagt wurde. Es ist eine Ungerechtigkeit, das christliche Mittelalter für die barbarische Strenge, die jahrhundertelang in der praktischen Pädagogie herrschte, verantwortlich zu machen, da sie doch ein Erbstück der viel gepriesenen humanen Griechen an die Römer und von diesen an das Mittelalter ist. „Es giebt kein unregierlicheres Tier, als einen Knaben,“ sagt Plato. „Der Mensch, der nicht Schläge bekommt, wird nicht gebildet,“ meint Menander. „Mit Sorgen ist die Gelehrsamkeit verbunden.“ Dieser Ansicht war Aristoteles. Nach der Anschauung der weisesten Männer konnten Schläge nicht entbehrt werden. Die ganze antike Litteratur spricht von der unmenschlichen Strenge der Schulmeister. Stecken und Riemen waren die gewöhnlichen Züchtigungsmittel für Knaben und Mädchen, in höheren und niederen Schulen. Aus der römischen Zeit ragt aus der Lehrerschaft Orbilius hervor, dessen Name heute noch genannt wird, wenn von unnatürlicher Züchtigung die Rede ist. Er war der Lehrer des Horaz, dem er des Livius Dichtungen mit Schlägen einbläute. Unter den Pädagogen des Altertums wird nur Quintilianus genannt, der gegen den Orbilismus auftrat. Er verwirft die Schläge, weil sie unanständig und für jedes Alter entehrend seien, und weil Knaben, die sich nicht zurechtweisen lassen, auch durch Schläge nicht gebessert werden können. Die körperliche Züchtigung, meint er, ist nicht nur scheußlich, sie ruft auch Scheußliches hervor. Quintilians Mahnruf änderte jedoch die Methode seiner Zeit nicht.

Mit Recht betont die neuere pädagogische Geschichtschreibung, daß Stock und Rute, welche man den Schulen des Mittelalters so sehr zum Vorwurfe macht, „nicht eigens für die germanische Jugend zurecht geschnitten worden waren, sondern daß die Klosterlehrer sie zugleich mit der lateinischen Grammatik von den schlägereichen römischen Schulmeistern überkommen hatten.“ Das Mittelalter mag diese überlieferte Schulzucht um so eher als gerechtfertigt angesehen haben, da sie einheimische Rechtsanschauungen zu unterstützen schienen und

auch die Bibel auf die Rute als eines der wichtigsten Erziehungsmittel hinweist. Obgleich jene Zeit sich nicht einmal das Jesuskind denken konnte, ohne mit der Rute Bekanntschaft gemacht zu haben, so dürfen wir uns doch das Regiment des Stockes nicht größer denken, als es bereits im Altertum war. Schon die gänzlich andere Gesinnung, die dem mittelalterlichen Pädagogen für gewöhnlich den Stab Wehe in die Hand drückte, bedingt einen bedeutenden Unterschied. Auch regten sich viel mehr Stimmen für eine mildere Zucht, als dies im Heidentum der Fall war. Es sei hier nur an Walther von der Vogelweide und Berthold von Regensburg erinnert. Selbst durch Umgestaltung der gebräuchlichen Lehrmittel suchte man bisweilen die Kinder vor Schlägen zu schützen. So schrieb schon im zehnten Jahrhundert Ratherius von Verona eine Grammatik mit dem Titel „spara dorsum". Leider fand dieser Rückenschoner wenig Beachtung; es ging ihm eben, wie es heute noch etwa guten Neuerungen geht: sie werden verlacht und beiseite gelegt.

Mit den Bemühungen um eine bessere Unterrichtsmethode gehen diejenigen für eine bessere Zucht Hand in Hand. Dies zeigt sich zum erstenmal in den Zeiten des Humanismus, welche durch tüchtige Leute auch eine bessere Behandlung der Schüler herbeizuführen versprachen. Und eine solche müssen wir wirklich annehmen nach den Zeugnissen Martin Luthers, Nikolaus Hermanns u. a. Freilich trat nur allzubald an die Stelle dieser milderen Zucht neue Roheit. Dies ergiebt sich aus damaligen Schulordnungen, die bereits wieder gegen Übergriffe auftreten mußten, obwohl sie die Härte in den Schulen billigten, ja solche selbst vorschrieben. Die Jesuitenschulen des sechzehnten Jahrhunderts sind beinahe die einzigen Anstalten, welche sich einer milderen Schuldisziplin befleißigten. Daß sie dies aber aus reinem Interesse thaten, das wird vielfach bestritten.

Mit dem Zeitalter des großen Krieges beginnt für die theoretische Pädagogik ein bedeutender Aufschwung. Die praktische Erziehung verwilderte zwar daneben. In keiner Periode ist der gelehrte Schulmeister so lächerlich gemacht worden, wie damals. Dies zeigt sich in den Dichtungen des Andreas Gryphius und des Hoffmann von Hoffmannswaldau. Letzterer sagt von dem Schulmann seiner Zeit: „So ist an Tyrannei ihm Nero nicht zu gleichen; da streicht er, rauft und schlägt, bis seine Stirne schwitzt, bis das vertraute Volk auf bösem Leder sitzt und seine Hand beklagt." Trotzdem sind die Verdienste Komenskys und Ratichs für eine mildere Zucht nicht gering anzuschlagen. Auch hier zeigt es sich wieder, wie sorgfältige didaktische Überlegungen auch den Gedanken in sich schließen, das Ziel des Unterrichtes ohne Schläge zu erreichen. Komenskys Ausführungen über diesen Punkt sind bekannt. Ratich, sein Vorgänger, schreibt: „Man soll die Jugend nicht schlagen um des Lernens willen. Durch Zwang und Schläge verleidet man der Jugend das Studieren. Es ist dies auch gegen die Natur. Man pflegt die Knaben zu schlagen, weil sie nicht behalten haben, was man sie gelehrt hat. Hätte man sie nach einer richtigen Methode unterrichtet, so würden sie das Dargebotene nicht vergessen haben. Die menschliche Natur ist so beschaffen, daß sie mit Lust auffaßt, was sie behalten soll. Durch Zürnen und Schlagen wird die Berufsfreudigkeit unterdrückt. Anders verhält es sich auf dem sittlichen Gebiet. Hier ist die Rute der Zucht am Platze; sie wird die Thorheit des Herzens wegnehmen. Die Hauptsache aber ist, daß der Zögling seinen Lehrer achten und lieben lerne." Damit spricht Ratich die Gedanken aus, die uns heute noch auf dem Gebiete der Zucht leiten. Es sind wesentlich zwei Momente, die deren Härte herbeiführen: Ein ethisch und psychologisch unbegründetes Strafverfahren und eine unpsychologische Methode. Zu einer Verbesserung nach dieser Seite hat A. H. Francke in seinen Anstalten Bedeutendes geleistet. Wie sehr aber in den Schulen seiner Zeit noch die Barbarei regierte, das zeigt J. G. Zeidlers Buch: „Sieben böse Geister" aus dem Jahre 1701.

Mit Rousseau beginnt man allmählich die Grausamkeit der alten Erziehungsweise einzusehen, obgleich noch auf lange hinaus vom Schulregimente und von gut gesinnten Eltern Strenge befürwortet wird. Den Philanthropen gelang es, zunächst in ihren Instituten einen linderen Geist einzuführen. Der Unterricht sollte erleichtert werden; die Furcht vor dem Erzieher sollte verschwinden und an ihre Stelle Vertrauen und Liebe zu demselben treten. Die Strafen sollten auf ein Minimum beschränkt werden und die älteren Zöglinge möglichst viel Freiheit erhalten. Es scheint auch, daß sich diesen Grundsätzen gemäß das pädagogische Leben in Dessau und Schnepfenthal wirklich gestaltete. Dies mag den Zeitgenossen recht

aufgefallen sein, wenn man sich neben Basedow, Wolke, Salzmann u. a. an jene gleichzeitigen Schulmeister erinnert, von denen Karl v. Raumer in seinem Häuberle einen Typus aufstellt.

Diese Tyrannei wurde erst durch das Auftreten Pestalozzis in ihrer Schändlichkeit für aller Augen klar gelegt. Pestalozzis pädagogische Triebfeder war die Liebe, und die Liebe ist auch auf dem erzieherischen Gebiete erfinderisch. Er wollte dem niederen Volke aufhelfen. Dies trieb ihn dazu, das Volk kennen zu lernen, sich mit ihm zu beschäftigen. Sein eigenes Elend unterstützte ihn in seinen Nachforschungen. „Ich kannte das Volk, wie es niemand kannte." Äußere Hilfe ist wertlos, wenn nicht das Herz in Ordnung ist. Um das Herz zu bilden, muß man den Menschen kennen. Um ihn kennen zu lernen, muß man sein Vertrauen zu gewinnen suchen. Besitzt man dieses, so schließt sich die Menschennatur auf, und aus seiner eigenen Seele holt man das Verständnis für die wahren Bedürfnisse seiner Mitmenschen, für die Wege, sie ihrer leiblichen und geistigen Gefangenschaft zu entreißen. Aus diesen Gründen wurde Pestalozzi der große Psycholog, der durch seine Liebe und Seelenkenntnis der immer noch behaupteten Härte ihre Stütze entzog. Er verlangte Schonung der menschlichen Natur und Berücksichtigung der Individualität. An die Stelle der Prügelmethodik setzte er das psychologische Entwickeln. Das Kind soll nicht dressiert, sondern erzogen werden. Darum muß der Orbilismus einer väterlichen Gesinnung weichen. Eine solche will aber keine gedankenlosen Nachbeter, sondern selbstthätige und selbständige Menschen. Zu diesem Zwecke muß aller Mechanismus, jede leere Wortbraucherei aus dem Unterricht verbannt werden. — Diesen pestalozzischen Grundsätzen huldigt die heutige Pädagogik. Auch Pestalozzi zeigt, daß das Bestreben, den Unterricht auf das Wesen der Seele zu gründen, einer milderen Behandlung der Jugend ruft. Fast wäre man zu der Annahme geneigt, mit dem Nachlassen in den psychologisch-methodischen Forschungen kehre nach und nach auch die Härte wieder in die Erziehung zurück. Leider ist sie auch jetzt nicht ganz aus der Haus- und Schulpädagogie verschwunden. Namentlich für letztere scheint uns — von den in der Natur des Erziehers liegenden Dispositionen abgesehen — das Wachsen und das Abnehmen der Milde mit dem Eifer oder mit der Vernachlässigung pestalozzischen Erforschens der Kindesnatur zusammenzuhängen.

2. Die Ursache der Härte in der Erziehung liegt in der Verkennung der Menschennatur. In den alten Zeiten stellte man den Menschen bewußt oder unbewußt, mit den übrigen Naturwesen zusammen, und diese wollten geschlagen und behauen sein, bevor man sie im Dienste für die Gesellschaft brauchen konnte. Man darf den Eltern und den Regierungen — soweit sich diese für die Erziehung verpflichtet fühlten — nicht weniger Wohlwollen für die Jugend zutrauen, als sich solches in der Gegenwart zeigt; aber sie meinten, in der Erziehung müsse man strenge, sehr strenge sein. Diese Strenge artete dann oft nach unserer heutigen Auffassung in unmenschliche Härte aus. Luther beurteilte die harte Behandlung, die er von seinen Eltern erfuhr, so: „Sie meinten es herzlich gut, aber sie wußten die ingenia nicht zu unterscheiden." Die Forderung, in der Erziehung zu individualisieren, ist uralt. Sie konnte jedoch für die Mehrzahl der Pädagogen erst von praktischer Bedeutung werden, nachdem eine brauchbare Psychologie und eine auf diese gegründete Pädagogik vorhanden war. Eine wissenschaftliche Erziehungslehre ist die beste Wegleitung für das pädagogische Handeln, weil sie trennt, was nicht zusammen gehört, und demgemäß auch ein den individuellen Verhältnissen angepaßtes Thun ermöglicht. Eine solche Scheidung nahm die Wissenschaft mit dem überlieferten Begriff Zucht vor und zerlegte denselben in Regierung und Zucht. Dies ist für die hodegetische Behandlung der Kinder sehr wichtig. Die Regierung fordert pünktlichen Gehorsam; die Zucht gestattet dem Zögling mehr Freiheit, um ihn nach und nach zur Selbständigkeit zu bringen. Jene hat ihre Alleinherrschaft in der allerersten Lebensperiode; später tritt neben sie die Zucht, um allmählich die Regierung unnötig zu machen. Leider giebt es Menschen, die während ihres ganzen Lebens nicht aus der Regierung herauskommen, die auch als Erwachsene stets mit der Polizei zu schaffen haben. Man sieht aber sofort ein, daß in der Erziehung ein großer Fehler begangen wird, wenn man auf dem Gebiete der Hodegetik entweder nur die Regierung oder nur die Zucht kennt. Sind schon die frühesten Erziehungsmaßregeln im Sinne der Zucht gehalten, so muß dies zu einer laxen Erziehung führen. Wird aber der Zögling auch im

reiferen Alter nur regiert, dann wird er sich unter einem Zwange fühlen, von dem es nur ein kleiner Schritt zur Härte ist.

Die Ursache dieser Härte liegt erstens darin, daß der Erzieher weder die Individualitäten zu unterscheiden vermag, noch ein Verständnis für die verschiedenen Entwickelungsstufen des Kindes besitzt; dazu kommt zweitens eine rigoristische Weltanschauung, für die es nichts sittlich Gleichgültiges giebt. So wird in mißverstandener guter Absicht dem moralischen Werden des Kindes jede freie Bewegung genommen, vielleicht sogar für das kleinste Vergehen eine relativ große Strafe angesetzt. Gefährlicher jedoch als diese Härte, die einer strengen Lebensauffassung entspricht, und bei welcher der Erzieher aus dem Zögling nur das machen will, was ihm selbst als sittliches Ideal vorschwebt, ist die Härte aus moralischer Schwäche. Fehlen kann zwar auch die rigoristische Erziehung; aber eine unsittliche Wirkung liegt an sich nicht in ihrem Wesen. Dem Schwächling liegt zwar von Natur die Härte fern, er kann jedoch durch äußere Umstände dazu gebracht werden. Nicht selten liegt ihr Rache zu Grunde. Es ist dem Erzieher in seinem Berufe allerlei Widerwärtiges begegnet, er hat vielleicht von seiner Oberbehörde einen Tadel bekommen, und dafür haben nun die Schüler zu büßen. Oft liegt die Ursache auch in einer mangelhaften Vorbereitung, für die er sich die Zeit durch Lieblingsbeschäftigungen, durch Vergnügungen u. s. w. geraubt hat. Er beherrscht augenblicklich den Stoff nicht, findet darum auch nicht die richtigen Anknüpfungen an den jugendlichen Gedankenkreis, und die Schüler sind lahm. Da in solchem Falle meist auch nicht die richtige Selbstprüfung vorhanden ist, und der Lehrer Sinnen und Denken mehr auf Dinge außerhalb der Schule als auf diese richtet, so wird er über den Mißerfolg seines Unterrichtes aufgebracht, und an die Stelle der psychologischen Entwickelung tritt die körperliche Züchtigung.

Von dem moralischen Schwächling unterscheiden wir den körperlich kranken Erzieher und den geistig kurzsichtigen Erzieher. Beide können sich harter Behandlung schuldig machen, aber diese kann mehr oder weniger entschuldigt werden. Ob diejenigen recht haben, welche in jungen Männern, die infolge ihrer minderen geistigen Begabung mit Mühe und Not das Ziel erreichten, die besten Jugendbildner erwarten, ist sehr fraglich. Man meint zwar, solche Leute können sich am ehesten in die schwerfällige Gedankenwelt ihrer unbegabten Schüler versetzen. Wir halten dies für eine Täuschung, und die Erfahrung bestätigt dies; denn selten handhabt ein junger Erzieher, der während seiner Bildungszeit viel Geduld seiner Lehrer in Anspruch nahm, eine milde Schulzucht. Die Befähigung für psychologisch-methodische Überlegungen geht ihm eben ab.

Der Erzieher soll sich seinem Zögling gegenüber nicht von Stimmungen leiten lassen. Daß launenhaftes Auftreten vor den Schülern von schlimmen Folgen sein kann, ist schon oft gesagt worden. Es führt leicht zur Härte. Ein gutes Mittel, sich vor solcher zu bewahren, besitzt der Lehrer in einem freundlichen Familienleben. Wo aber durch seine Schuld oder durch die Schuld seiner Frau dasselbe zerstört ist, da zeigt sich die Wirkung davon auch sehr häufig in einer harten Behandlung der Schüler. Darum nimmt jede Lehrersgattin eine große Verantwortung auf sich, wenn sie nicht alles thut, um den äußeren und inneren Frieden ihres Mannes zu erhalten; ihm jene Gemütsruhe zu ermöglichen, welche die Grundlage jeder erfolgreichen pädagogischen Arbeit ist. Die Erzieher selbst, seien es nun die Eltern oder die Lehrer, mögen über sich selber wachen, damit sie nicht in Schuld geraten. Denn für die Härte in der Erziehung mag es zwar viele Ursachen geben, aber eine der gefährlichsten ist das unruhige Gewissen, das keine Sühne findet. Nirgends wie hier gilt das Wort Schillers: „Der Übel größtes ist die Schuld."

Es giebt auch eine Härte, die nicht direkt vom Erzieher ausgeht; sie liegt in einem verurteilenswerten Verhältnis der Zöglinge unter einander. Dieses Verhältnis kann sich so gestalten, daß allen Schülern oder wenigstens einem Teile derselben das Leben in der Anstalt zu einer Last wird. Solchen Zuständen sind besonders die Alumnate (s. d. Art. auf S. 60 des 1. Bandes dieses Handbuches) ausgesetzt, und sie sind in der Pädagogik unter dem Namen Pennalismus bekannt. Ihr Entstehen hat seine psychologischen Gründe. Daß in einer größeren Schülergemeinschaft in einigen Individuen das Bewußtsein erwacht, ihren Mitschülern in leiblicher oder in geistiger Beziehung überlegen zu sein, ist natürlich. Ebenso natürlich ist es, daß sie dann auf den Gedanken kommen, einzeln oder im Vereine mit andern, ihre Macht zu gebrauchen. Ist der

richtige Geist in einer Anstalt, so kann ein solches Hervortreten von Kräften für die Gesamtheit von guter Wirkung sein, indem sich die älteren Schüler an der Erziehung der jüngeren beteiligen, und die begabteren den schwächeren sich als Helfer anbieten. Fehlt aber dieser Geist, so führt jenes Bewußtwerden überschüssiger Kraft zu offenen oder geheimen Schülerverbindungen, die ihre Aufgabe darin sehen, ihre schwächeren oder unter Umständen nur stilleren und befangenen Mitschüler zu beherrschen und zu plagen. Der böse Geist ruht dann nicht, bis alle von ihm angesteckt sind, oder bis er durch die Kraft eines wirklichen Erziehers verbannt wird. Am unerträglichsten wird der Pennalismus für den Schüler, wenn dieser von Altersgenossen gehänselt und mißhandelt wird. Wo sich derartige Erscheinungen in einer Anstalt zeigen, da muß in milderer oder in strengerer Form konsequent gegen dieselben eingeschritten werden. Die spezielle Art und Weise dieses Einschreitens hängt von dem besonderen Falle und dem pädagogischen Takte des ihn behandelnden Erziehers ab.

3. **Die Erscheinungsformen** der Härte sind verschieden je nach der Lebensauffassung des Erziehers oder der seine Arbeit bestimmenden privaten oder staatlichen Gesellschaft. Eine strenge Erziehung ist an sich noch keine harte Erziehung; denn jene kann auf Gründen beruhen, welche ein gewisses Verfahren und kein anderes vorschreiben, wie dies z. B. in der pädagogischen Thätigkeit eines rigoristischen Vaters oder Lehrers der Fall sein kann. Ein solcher Erzieher kann bei seinen Verordnungen und Strafen für die Kinder gar wohl ein zartes Mitgefühl haben; aber er legt sich ihres künftigen Wohls wegen, wie er meint, einen Zwang auf. Nur vergißt er dabei, daß seine Strenge unter Umständen ärgere Fehler hervorrufen kann, als diejenigen sind, die er im Keime zu ersticken oder auszumerzen sucht. Die Erziehung wird auf diese Weise wesentlich Regierung. Sie „vermag im besten Falle nur eine Reihe von guten, unverbrüchlichen Gewohnheiten zu erzeugen, die dann selbst, abgesehen davon, daß sie nur Mittel zur Sittlichkeit, nicht diese selbst sind, den Menschen bei außergewöhnlichen Fällen im Stiche lassen und ratloser Unentschlossenheit preisgeben. Sie stellt ferner den Gehorsam des Zöglings auf gefährliche Proben, verscheucht sein offenes Zutrauen zum Erzieher und stellt dadurch eine der wesentlichsten Bedingungen für das Gelingen des Erziehungswerkes in Frage. Sie läuft endlich Gefahr, schlechte Motive dem Kinde einzupflanzen, hauptsächlich das der Furcht, welche bei kräftigeren Naturen den Charakter leicht bis zur Scheinheiligkeit und Niederträchtigkeit verdirbt, bei schwächlichen aber eine gänzliche Unfähigkeit zu eigener Überlegung und blinde Fügsamkeit gegen die jedesmal herrschende Gewalt hervorbringt, für die selbst die Unterschiede von gut und böse, von recht und unrecht verschwinden.“

Diese regierungsmäßige Erziehung kann aber unmerkbar in eine harte Erziehung übergehen. Denn dem regierungsmäßigen Thun können gar leicht die Momente der Teilnahme abhanden kommen. Ohne Teilnahme ist aber die rechte Erziehung gar nicht denkbar. Ohne sie wird dem Kinde noch in der Zeit, da es wirklich regiert sein muß, die für seine leibliche, intellektuelle und ethische Ausbildung so notwendige Freiheit entzogen. Selbstverständlich ist ein solches Verfahren noch viel schädlicher in der Periode, da die Regierung durch die Zucht ersetzt werden sollte. Die Härte verleitet dann gerne dazu, sich nicht mehr so recht mit dem inneren Werden des Zöglings zu beschäftigen. Man will alles nur von außen in die Seele hinein konstruieren. Das Äußere hat freilich einen Einfluß auf die Bildung des Inneren. Wendet man dasselbe aber einseitig als Erziehungsmittel an, so kommt man zu pädagogischen Anschauungen, welche denjenigen der Jesuiten sehr nahe verwandt sind. Kommt dazu auf unterrichtlichem Gebiete der Mangel einer psychologisch begründeten Methode, so wird auch der Unterricht für die Schüler zu einer harten Nuß. Er läßt das Herz der Schüler kalt und sucht mit Schlägen und anderen unpädagogischen Mitteln sein Ziel zu erreichen. Im Gefolge solcher Erscheinungen tritt dann gerne der didaktische Materialismus auf. Mag auch die Überbürdungsfrage in den letzten Jahren da und dort übertrieben worden sein, so ist doch so viel sicher, daß die Überbürdung der heutigen Schule ein Moment der Härte aufgedrückt hat. Trotz mannigfacher Verbesserungen leidet der Unterricht doch noch überall an einem Zuviel, und mit Recht sagt Morf, der Biograph Pestalozzis: „Die Schule vom ganzen Ballast des unnützen Wortwissens zu befreien, ist Sache der Schulgesetzgebung der Zukunft.“ Schläge, Überbürdung u. s. w. können freilich auch in der Erziehung und im Unterrichte herrschen, ohne Teile eines zusammen-

hängenden pädagogischen Gedankenganzen zu sein.

Körperliche Züchtigungen sind, für sich betrachtet, noch kein Merkmal einer harten Erziehung, obwohl in der Gegenwart viele Stimmen für ihre Entfernung aus der Pädagogie eintreten. In der alten Zeit hieß es: „Ohne Schläge ist alle Bildung unmöglich;“ jetzt sagt man: „Mit Schlägen ist jede Bildung unmöglich.“ Weder die eine noch die andere Auffassung ist die richtige. Wenn irgend ein Prinzip übertrieben worden ist, so handelt es sich nicht darum, es außer acht zu lassen, sondern die richtige Begründung für dasselbe zu suchen. Die körperliche Züchtigung ist eine Regierungsmaßregel, und darum da nicht anzuwenden, wo man sich an die Einsicht und den Willen des Zöglings wenden kann. Wer statt der Zuchtmittel die Rute gebraucht, dessen Erziehungsthätigkeit ist hart oder weist wenigstens Momente der Härte auf. Damit scheint der Gebrauch der Rute der Zeit nach bestimmt angegeben zu sein. Allein die Entwickelung der Kinder erreicht nicht bei allen in demselben Alter dasselbe Ziel. Bei den einen ist es möglich, schon recht frühe an die Stelle der Regierung die Zucht treten zu lassen, während andere die ganze Erziehungsperiode hindurch und dann meistens auch darüber hinaus regiert sein müssen. Bei solchen jungen Leuten kann also nicht davon die Rede sein, sie von der körperlichen Züchtigung loszusprechen. Damit wollen wir nicht sagen, daß die Regierung wesentlich im Schlagen bestehe. Wir sind im Gegenteil der Ansicht, eine schlägereiche Regierung zeuge von geringer pädagogischer Bildung. Je weniger der Erzieher in Haus und Schule zur Rute greifen muß, um so edler und darum auch um so erfolgreicher ist seine Wirksamkeit. Wo man aber der Rute schonet, wo sie gebraucht werden sollte, da ist in pädagogischer Beziehung etwas nicht in Ordnung.

Die Rute ist das Symbol der wahren Familienerziehung. Weder die Eltern noch das Kind werden in einem guten Hause mit der Rute spielen. In der frühesten Jugendzeit, welcher der körperliche Schmerz noch das größte Unglück ist, ist sie in manchen Fällen das einzige Besserungsmittel. Auch in späteren Jahren scheint gegen die Ungezogenheit, die Roheit, gegen unverschämtes und trotziges Wesen, gegen hartnäckiges Lügen u. s. w. nur die körperliche Züchtigung das passende Äquivalent zu sein. Denn würde ein solcher Zögling die die Rute entbehrlich machende Einsicht besitzen, so müßte er den Schmerz des Erziehers über seine jugendliche Bosheit mitfühlen können, und könnte er dies, so würde er sie nicht ausüben. Ist das Kind aber bereits derart verdorben, daß es ihm Freude macht, dem Erzieher Kummer zu bereiten, so ist die Kunst der Erziehung hier an ihrem Ende angelangt. Mit der körperlichen Züchtigung muß man auch in der Zeit der Regierung sehr sparsam sein. Sie muß immer als das letzte Mittel, wenn alle anderen milderen Mittel versucht worden sind, noch übrig bleiben. Viel geschlagene Kinder werden leicht verschlagene Kinder. Bei solchen machen in den Jahren der Reife die bedeutungsvollsten Zuchtstrafen wenig Eindruck.

Die körperliche Züchtigung der Schule ist an vielen Orten durch die Gesetze geregelt, teils eingeschränkt, teils verboten. Daß an höheren Schulen nicht geschlagen werden darf, finden wir ganz in der Ordnung. Hier kann man sich an die bessere Einsicht der Zöglinge wenden. Solche, bei denen dies nicht der Fall ist, werden aus der Schulgemeinde ausgeschlossen. Ganz anders aber verhält es sich mit den niederen Schulen. Die Volksschule muß alle Kinder aufnehmen, gute und böse, anständige und freche. Da scheint es uns denn wirklich zu weit gegangen, wenn man dem Lehrer die Rute aus der Hand nehmen will. Ein einsichtiger Lehrer wird wie ein liebevoller Hausvater bald merken, daß man auch auf diesem Gebiete individualisieren muß und denjenigen, die nicht von selbst darauf kommen würden, hat man dies im pädagogischen und hygienischen Seminarunterrichte gesagt. Übrigens hat die Gegenwart kein Recht, sich über zu viel Schläge zu beklagen. Es scheint eher eine laxe Erziehung zu herrschen. In den Schulen wird weniger Härte durch körperliche Züchtigung ausgeübt, als vielfach durch unfreundliches Wesen, das seinen Grund in der Überbürdung der Schüler und in der Unzufriedenheit der Lehrer hat. Ist diese Unzufriedenheit mehr privater Natur, so äußert sie sich gerne als Parteilichkeit und Schikaniererei. Lehrern, die in unsern Tagen allzu häufig zum Stocke greifen, fehlt es an Charakter oder an richtiger beruflicher Bildung, häufig auch an genügender Vorbereitung auf den Unterricht.

Für die öffentliche und für die Familienerziehung gilt immer noch das Wort Luthers:

„Derohalben müssen unsere Knaben ernst und streng erzogen werden, nicht tändelnd und spielend, wie etliche thun. Sie sollen frühzeitig lernen entbehren, die Arbeit lieben, Beschwerden ertragen, keine Anstrengung scheuen; denn sie müssen hinaus ins Leben. Da ist aber eitel Arbeit und viel Drangsal zu erdulden. Die Tugenden, mit welchen wir unsere Knaben ausrüsten sollen, sind vornehmlich: Gottesfurcht, Arbeitsamkeit, Vaterlandsliebe, Mäßigung, Mut und Demut. Mit solchen Waffen sind sie zu jeglichem Kampfe gerüstet, denn sie haben in einem gesunden Leib eine gesunde Seele."

Litteratur: J. L. Ussing, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. — F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. — K. Just, Zur Pädagogik des Mittelalters. — H. J. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. — Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Äußerungen, herausgegeben von H. Keferstein. — Ratichianische Schriften, herausgegeben von P. Stötzner. — Die pädagogischen Schriften von Comenius, Francke, Locke, Rousseau, der Philanthropen, Pestalozzis, Herbarts, in den bekannten Ausgaben. — Mich. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. — T. Zillers ethische und pädagogische Schriften. — Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. — Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Litteratur und Kunst 1895, Nr. 40, 41, 46. — Die christliche Welt, evangelisch-lutherisches Gemeindeblatt für Gebildete aller Stände. 1895. Nr. 44—46: Die Probejahre im Jesuitenorden.

Zürich. A. Hug.

Hartherzig

1. Wer ist hartherzig? 2. Wie entsteht die Hartherzigkeit? 3. Verhütung und Bekämpfung.

1. Wer ist hartherzig? Nichts ist der Erziehung zum Wohlwollen, zur christlichen Nächstenliebe hinderlicher als ein hartes Herz, ein Herz, in dem beim Anblick fremder Not und Bedrängnis keine verwandten Saiten des Herzens ertönen, keine Regung des Bedauerns, kein Antrieb zum Helfen wahrzunehmen ist. Viele Menschen sind hartherzig, ohne daß sie sich ihrer Hartherzigkeit bewußt werden; viele aber auch fühlen sich bei ihrem absichtlichen Abwenden von fremder Not sehr wohl, ja, sie wissen, falls etwa ihr Gewissen leise zum Helfen mahnt, ihr Herz nicht nur zu beschwichtigen, sondern auch ihr liebloses Handeln mit mancherlei Gründen zu rechtfertigen. Während man den ersteren nicht gerade eine Schuld beimessen kann, sind die letzteren nicht allein als unchristliche, sondern auch als unmenschliche Naturen unbedingt zu verwerfen. Die Hartherzigen sind es auch, die ihrem Nächsten nichts verzeihen können. — In dem lieblosen Abwenden der Reichen von dem Elend der Armen und dem Haß und der Erbitterung der Besitzlosen gegen die Begüterten, welche Erscheinungen gerade in der Gegenwart mehr denn je wahrnehmbar sind, liegt ein großes Stück Hartherzigkeit.

2. Wie entsteht die Hartherzigkeit? Die Hartherzigkeit ist nicht etwa angeboren, sondern ein Produkt verkehrter Erziehung. Am meisten in Gefahr, hartherzig zu werden, sind diejenigen Kinder, die einsam aufwachsen, die also nur ihr eigenes, nicht fremdes Leben und Leid anschauen und kennen lernen, und die Gefahr wird noch größer, wenn ihr eigenes Leben fast ohne Weh verläuft. Die Wirkung des wirklichen Umgangs, der sonst dadurch, daß er die Kinder vielfach in fremde Bedrängnisse hineinführt, ganz absichtlos die Hartherzigkeit ersticken hilft, kann in diesem Falle nicht eintreten. Kommt dann noch dazu, daß die Kinder wenig oder gar nicht angehalten werden, anderen Wesen, z. B. den Blumen, der Katze, dem Hunde, den Pferden, ihre Sorgfalt zuzuwenden, sehen sie vielmehr, daß diese von den Leuten achtlos abgerissen, weggeworfen, umgetreten, hart behandelt, wohl gar gequält werden und lernen sie so diese Behandlung als etwas Selbstverständliches ansehen, dann kann ihr Herz auch nicht empfänglich werden für die Leiden der Menschen; denn ein Herz, das sich gewöhnt hat, Tiere ohne Mitleid quälen zu sehen, oder gar selbst zu quälen, das schreit auch nicht auf, wenn es die Menschen leiden sieht. In der ersten Kindheit wird also der Grund entweder zu einem empfänglichen, weichen, oder zu einem harten Herzen gelegt. Gesteigert wird dann die Hartherzigkeit, wenn dem Kinde im Kreise der Familie nur Opfer gebracht, aber keine von ihm verlangt werden, wenn sich vielmehr das ganze Familienleben allein um das Kind und seine Launen und Einfälle dreht. Da wuchern die egoistischen Regungen empor und verhärten das Herz, daß es nur an sich denkt und das Leiden anderer gar nicht sieht, oder doch nicht in Mitleidenschaft gezogen wird, wenn es dasselbe wahrnimmt.

3. Verhütung und Bekämpfung? Hieraus ergiebt sich schon von selbst, wo der Hebel zur Verhütung und Verhinderung sowohl, als auch zur Bekämpfung der Hartherzigkeit anzusetzen ist. Was in diesem Falle die häusliche Erziehung zu unterlassen und zu veranstalten, welche Maßnahmen ferner der Unterricht, dem in dieser Beziehung die Hauptaufgabe zufallen dürfte, zu ergreifen hat, das fällt zusammen mit der Erziehung zum Wohlwollen, zur Nächstenliebe; denn die Hartherzigkeit wird in dem Maße bekämpft, als das Wohlwollen gefördert wird. Siehe daher die Artikel: Liebe, Wohlwollen, Mitgefühl.

Daß der Erzieher gegen den Zögling, namentlich bei der Strafe, nicht hartherzig sein darf, ist selbstverständlich. — Hartherzig sind nicht diejenigen Eltern und Erzieher, die die Kinder in Strenge erziehen und konsequent im Versagen sind, wenn auch gerade auf sie der Volksmund den Ausdruck „hartherzig" anwendet.

Litteratur: Salzmann, Krebsbüchlein. — Barth, Über den Umgang. — Ackermann, Erziehung zum Wohlwollen. Pädag. Fragen. II. Reihe.

Eisenach. C. Bodenstein.

Harthörig

s. Schwerhörig

Hartnäckigkeit; — Widerspenstig, Widerspruchsgeist, Widersetzlich; — Querköpfig, Querulant; — Halsstarrigkeit, Störrisch, Starrköpfig

1. Begriffserklärungen. 2. Ursachen. 3. Behandlung.

1. Begriffserklärungen. Die Hartnäckigkeit kann ein Vorzug, etwas Wertvolles sein, soviel wie Beharrlichkeit, d. h. dauernder Widerstand gegen Hindernisse und Schwierigkeiten. Verwandt mit Eigensinn, Unfügsamkeit u. s. w., ist das Verhalten des Kindes fehlerhaft und kann sich zur „Halsstarrigkeit" steigern; (vergl. L. Strümpell: Die Päd. Pathol. 2. Aufl. S. 34). „Widerspenstig, Widersetzlich, Widerspruchsgeist" sind meistens nur quantitative Unterschiede desselben fehlerhaften Verhaltens der Kinder; nur der Ausdruck „widersetzlich" spielt besonders in einen moralischen Fehler hinüber; Strümpell a. a. O. S. 70. Ein „Querkopf" ist ein verdrehter, d. h. völlig in die Quere gedrehter Kopf, ein „überzwercher" Mensch, der seine Umgebung teils in einem natürlichen fehlerhaften Instinkt, teils mutwillig nicht begreifen will und alles das zu durchkreuzen sucht, was andere wollen und thun. Die höchste Stufe eines Querkopfes ist der pathologische Zustand des „Querulanten", der in den Querulanten-Wahnsinn übergeht und dann gemeingefährlich werden kann. „Der Querulantenwahnsinn ist eine Art der primären Verrücktheit, bei welcher sich die Kranken in ihren Rechten benachteiligt glauben und deshalb unaufhörlich durch alle Instanzen ihr vermeintliches Recht in hartnäckiger und aggressiver Form verteidigen. Der Querulantenwahnsinn entwickelt sich fast nur auf Grund erblicher Belastung, angeborener geistiger Störung oder nach schweren Krankheiten oder Verletzungen des Gehirns. Er äußert sich in einer überall hervortretenden Rechthaberei, krankhafter Verteidigung egoistischer Interessen und vor allem in einer Sucht nach Prozessen, welche sich zu den gröbsten Ausfällen gegen die Richter zu steigern pflegt, je häufiger die Querulanten von Rechts wegen mit ihren Klagen abgewiesen werden. Da die Verteidigung von den „Prozeßkrämern" nicht selten mit großer Rechtskenntnis und nicht ohne Scharfsinn und Redegewandtheit geführt wird, so entgeht es der Umgebung meist lange Zeit hindurch, daß eine Geisteskrankheit vorliegt." „Hartnäckig sein" heißt dem Wortlaut nach einen harten Nacken haben, auf das Seelenleben angewendet: unbeugsam, starr und unfügsam auf dem, was man will oder meint, beharren und sich durch nichts davon abbringen lassen. In diesem hohen Grad wird die Hartnäckigkeit zur „Halsstarrigkeit" und „hartnäckigen Verstocktheit." Apostelg. 7, 51: „Ihr Halsstarrigen und Unbeschnittenen an Herzen und Ohren, ihr widerstrebet allezeit dem heiligen Geist, wie eure Väter, also auch ihr." Ein „Starrkopf" ist nach Sanders ein starrer, eigensinniger Kopf mit einem stolzen, eingebildeten Wesen, der seinen Starrsinn mit Festigkeit und seine Störrigkeit mit Charakter verwechselt.

Der gewöhnliche Eigensinn (vergl. den betr. Artikel) unterscheidet sich von dieser Fehlergruppe dadurch, daß er ein allgemeiner Fehler der Kinder ist und auf dem Boden der allgemeinen menschlichen Fehlerhaftigkeit entsteht, sich auch überall da zeigt, wo der Wille des Erziehers mit dem des Zöglings nicht übereinstimmt. Der Wille des Unmündigen muß

sich an dem des Mündigen brechen: dieses Brechen vollzieht sich niemals so leicht und schnell, daß der Unmündige nicht den Versuch wagen würde, die Festigkeit seines Willens an dem des andern zu erproben; und diese freilich vergebliche Bemühung erscheint uns als Eigensinn.

2. Ursachen. Die Fehlergruppe „Hartnäckigkeit u. s. w." aber ist entweder erbliche Anlage oder eine leidige, durch besondere unglückliche Umstände verursachte Erwerbung, oder aber, und das ist häufig der Fall, ist sie die Folge einer verkehrten erzieherischen Behandlung des Eigensinns: der gewöhnliche Naturfehler Eigensinn ist unter den Händen der Erzieher zu einem pathologischen Zustand, zu einer psychopathischen Belastung geworden.

Es giebt Eltern und Erzieher, welche mit den Willensregungen der Kinder von den ersten Lebenstagen an einen förmlichen Kultus treiben, die im Widerspruch gegen die Erfahrungen des wirklichen Lebens, das keinem Menschen alles gestattet, was er will, jede Geltendmachung des eigenen jungen Selbst als Bethätigung einer starken Charakteranlage ansehen und ängstlich dafür sorgen, daß jedes Wollen und Begehren des Kindes erfüllt und alle Hindernisse aus dem Weg geräumt werden, an welchen sich der junge Wille etwa brechen könnte. Auf der andern Seite hat es zu allen Zeiten Eltern und Erzieher gegeben, die jedes entschiedene Wollen eines Kindes schon für Sünde, für strafbaren Eigenwillen und Eigensinn gehalten und dem Kinde nichts gestattet haben, was es begehrte, sondern die alle Willensäußerungen mit Strenge unterdrückt und bei beharrlichem Begehren mit rücksichtsloser Härte bestraft haben. In der vormundschaftlichen Erziehung Kaiser Heinrich IV. von Franken wechselten beide verkehrte Erziehungsarten miteinander ab. Es ist merkwürdig, aber wohl zu begreifen, daß beide Extreme dasselbe Resultat haben. Die eine wie die andere Erziehungsart erzeugt bei Kindern von starker Willensanlage eine unbeugsame Hartnäckigkeit, die bei Hindernissen zur Widerspenstigkeit und Widersetzlichkeit wird und zuletzt in starrköpfigen Querulantenwahnsinn übergeht. Kinder von schwacher Willensanlage dagegen verlieren alles eigene Wollen, werden unsicher in ihren Entschlüssen, scheu und ängstlich in ihrem Benehmen und kommen in einen Zustand interesseloser Apathie.

3. Behandlung. Von allen Kräften, die Gott dem Menschen verliehen hat, ist sein Wille, d. h. die Macht selbst zu bestimmen, was er thun und damit zugleich das, was er sein will, die wichtigste. Es ist wirklich der tiefste Zug des göttlichen Ebenbildes, denn wie Gott von ihm selbst war, was er ist, und nicht von einem anderen, so gab er dem Menschen auch in hohem Maße die Macht der eigenen Entscheidung und der eigenen Entfaltung und Gestaltung. Das Gemüt mit all seinen herrlichen Eigenschaften, die Seele mit all ihrem Reichtum der Empfindung, die moralische und religiöse Naturanlage des Menschen, alles ist dazu gegeben, daß er fähig werde, das königliche Recht der Freiheit selbst zu wollen. Den Erziehern aber ist die ernste Aufgabe zugeteilt worden, das Kind zu unterweisen, diesen Willen recht zu gebrauchen. Dieses zarte Instrument, von dem im spätern Leben des Kindes und auch in seiner Umgebung Freude und Schmerz abhängen, ist in die Hand der Erzieher gelegt, daß sie es bewahren und stärken und es, dem Kinde erst unbewußt, zur Ehre Gottes erziehen.

Die Lösung dieser Aufgabe, den höchsten Grad von Freiheit und ihre Benutzung mit vollkommenem Gehorsam zu vereinigen, erfordert die größte und zarteste Aufmerksamkeit. Ist dann vollends die Erziehungsarbeit durch eine ungeschickte Hand bereits verderbt und verpfuscht, welche Sorgfalt ist notwendig, um den Willen des Zöglings wieder in Ordnung zu bringen! Das Kind muß zuerst gehorchen, nicht, weil es etwas versteht oder billigt, sondern weil die Erzieher aus wohlmeinendem Grunde befehlen. Auf diese Weise soll es erst über seinen eigenen Willen Herr werden, um ihn dann freiwillig unter eine höhere Autorität zu stellen. Gehorsam, der aus diesem Grund und Boden erwächst, wird zweierlei Segen bringen, denn, indem man den Willen des Kindes aus der verkehrten in die rechte Bahn zu lenken sucht, wird auch die Gewalt, die das Kind darüber hat, zugleich erhöht und verstärkt. Hat man dies erst einmal erreicht, so ist ein guter Grund gelegt, um des Kindes freien Willen nun auch weiter zu üben in eigener Wahl dessen, was ihm am besten erscheint. Das Kind muß nun dazu erzogen werden, für sich selbst das Böse zu verwerfen und das Gute zu erwählen.

Und wie soll das geschehen? Die Wahl, die der Wille trifft, hängt ganz von den

Neigungen und Beweggründen ab, die ihn zur Handlung treiben. Diese Neigungen wiederum hängen von dem ab, was dem Gemüte nahe gebracht wird, und von dem Grade der Aufmerksamkeit (Interesse), womit es beachtet wird. Es ist die Pflicht der Eltern, dem Kinde die wahren Beweggründe der Tugend und Religion vorzuhalten und auf diese Weise ihm zu helfen, seine Leidenschaften zu überwinden, das Böse zu verwerfen und das Gute zu erwählen. Die Schönheit der Tugend, die Hoheit und das Glück der Selbstüberwindung, das Vergnügen, das die Pflicht gewährt, die Furcht und die Gunst Gottes, — mit diesen Worten nicht gerade, aber in eine Form gekleidet, die für das Verständnis des Kindes passen, im warmen, herzlichen Ton der Liebe, so halten ihm die Erzieher das vor Augen, was sein Mißtrauen, seinen Argwohn beseitigt, was in ihm Gefühle erwecken kann, durch die der irrende Wille geleitet wird, das Gute zu erwählen. Die Erziehung des Kindes zielt aber ganz besonders darauf ab, ein widerspenstiges Kind zu lehren, auch dann das Böse zu verwerfen, wenn die Erzieher nicht in der Nähe sind. Eine weise Erziehung vermag viel zum rechten Ansehen und zur Macht des Gewissens beizutragen und das Kind daran zu gewöhnen, auf sein Gewissen zu merken, nicht etwa wie auf einen Spion oder Feind (wodurch nur wieder sein Widerspruchsgeist gereizt würde), sondern wie auf den wahrsten Freund und treuesten Gefährten. Die Autorität der Erzieher und des Gewissens muß nach und nach derart miteinander verknüpft werden, daß auch in Abwesenheit der Erzieher die Macht ihres Einflusses verspürt wird. Wenn der Erfolg aller wahren Erziehung hauptsächlich davon abhängt, daß man dem Lernenden (und das ist auch der Hartnäckige und Widerspenstige) hilft, sich selbst zu erziehen, so muß ganz besonders die Gewohnheit sich selbst zu beherrschen und auf diesen inneren Mahner zu horchen als das Ziel einer sittlichen Erziehung ins Auge gefaßt werden.

Das Gewissen kann jedoch nur sagen, daß man das Rechte thun solle; was das Rechte sei, kann es nicht immer zeigen. Das Licht, das wir im Innern haben, scheint auf den Weg, den wir für den Pflichtweg halten, aber nur das Licht von oben kann wirklich zeigen, was diese Pflicht ist. Die Autorität der Eltern und Erzieher, des Gewissens und des Wortes Gottes: das ist die dreifältige Schnur, die auch den hartnäckigsten und widerspenstigsten Menschen bändigt, der andauernd unter ihren Einfluß gestellt wird.

Hartnäckige und widerspenstige Menschen, und besonders auch Querulanten, sind in hohem Grade mißtrauisch. Man muß sie mit Vertrauen gewinnen. Wo es keinen Schaden bringt, muß man ihnen zeigen, daß man auch einmal ihnen zu lieb nachgeben kann. Nachgiebigkeit erzeugt sehr oft wieder Nachgiebigkeit; und einer selbstlosen, warmen Liebe kann auch ein Querulant nicht widerstehen, wenn nicht der Wahnsinn bereits im Anzuge ist. Liebe und Nachgiebigkeit verpflichtet so, daß ein andermal sich der Widerspruch des Hartnäckigen an der Festigkeit des geliebten Erziehers freiwillig bricht. Eigentliche Querulanten weist das Kindesalter noch nicht auf; und auch der Querulantenwahnsinn bildet sich erst dann, wenn der ungezogene Querkopf überall im Leben an harte Wände und scharfe Ecken stößt. Solang der Hartnäckige und Widerspenstige allein ist, wird die Autorität des Erziehers, des Gewissens und der göttlichen Wahrheit immer wieder siegen; wenn aber in einer Erziehungsanstalt der Widerspruchsgeist zur epidemischen Krankheit wird, wenn sich Komplotte und Rotten bilden, so kommt es zur Meuterei, die immer schwere Opfer fordert, bis sie beseitigt ist.

Litteratur: Sanders Wörterbuch. — Strümpell, Päd. Pathologie. — Comenius, Ausgewählte Schriften. — A. Murray, Familienleben.

Cannstatt. G. Közle.

Haß

Haß, der schärfste Grad des Übelwollens, bedeutet nach Grimm ursprünglich Ungestüm gegen den Feind, später feindselige Gesinnung. Er äußert sich durch Zürnen, Grollen, Gehässigkeit, Widerwillen, Ekel, Abscheu, Schadenfreude und Verfolgungswut. Begründet wird das Haßgefühl durch ungerechte Behandlung, Mißhandlung und Entehrung. Wenn der Haß auf dem Nachgefühle erlittenen Unrechts beruht, wird er unerbittlich und reißt den Hassenden, gleich einem der Vernunft Beraubten, mit Triebgewalt zum Ungeheuerlichen fort. Des öfteren ist er mit Heuchelei und Habsucht gepaart, nicht selten springt er bei unberechenbaren Naturen in sein gerades Gegenteil, in Liebe, um. Das Ziel des Hasses ist die physische und moralische Vernichtung des vermeintlichen oder wirklichen Feindes; so lange

das Rachegefühl nicht gestillt ist, kommt der Haß nicht zur Ruhe. Alles, was Menschenthun und Menschenbesitz in sich schließen, kann Ursache des Hasses werden: Schönheit, Reichtum, Macht, Nationalität, Rasse, Ehre, Leistungen, Tugendgröße u. s. w. Als Mangel an Wohlwollen ist der Haß immer eine „verabscheuungswürdige Gesinnung, am verabscheuungswürdigsten und verächtlichsten dann, wenn er ohne allen Grund, ja, dem eigenen Interesse entgegen sich bethätigt, wenn er beleidigt und verletzt, nur damit den anderen ein unangenehmes Gefühl treffe“ (Ziller). Kinder lernen das Haßgefühl erst dann kennen, wenn sie selbst oder ihre Lieben von feindlicher Hand Furchtbares erduldet haben (Spott, Hohn, Mißhandlung, öffentliche Entehrung) oder wenn sie von frevelhaften Erziehern mit teuflischer Bosheit absichtlich in diese unglückselige Gemütsverfassung nach und nach hineingeführt worden sind. Seltener entwickelt sich der Haß durch bloße Nachahmung. Kinder hassen glühend und blind, wenn auch in der Regel nicht nachhaltig; auch steigert sich bei ihnen — ist das in dem Gefühl der eigenen Schwäche begründet? — der Haß selten zu Rachsucht. Bei vernunftgemäßer Erziehung, die ja zur rechten Zeit Verfehltes berichtigt, können sich Haßgefühle im Kindergemüt nicht entwickeln, wenigstens können sie sich nicht zu verhängnisvoller Stärke steigern. Wo sie jedoch das kindliche Denken, Fühlen und Wollen gleich einem rankenden Giftgewächse überwuchert haben, da gilt es, dem sittlichen Schaden so vielseitig als möglich entgegenzuarbeiten: durch Beeinflussung des Gedankenkreises im Sinne der Idee des Wohlwollens und der Billigkeit, durch Erweckung bez. Stärkung der sympathetischen Gefühle, durch Anleitung zur Selbstüberwindung und, wenn das Haßgefühl, wie zuweilen geschieht, auf nervöser Grundlage entstanden ist, durch Umänderung und Besserung der physiologischen Zustände, die mitbestimmend auf die Entwickelung des Hasses eingewirkt haben. Desgleichen erwächst der Erziehung die Aufgabe, vorzubeugen und zu verhindern, daß sich der persönliche Haß zu allgemeinem Menschenhaß (Timon von Athen, Rousseau), zu Rassen-, Massen-, Klassen-, Religions- und Parteihaß fortentwickele. Die Erfahrung muß, indem sie das Verhältnis des erlittenen Unrechts zur bösen Absicht des Beleidigenden prüft, den Hassenden klug, und das Ideal der Nächstenliebe, das vom Erzieher mit begeisterter und begeisternder Anschaulichkeit dem Kinde ins Herz zu pflanzen ist, weise machen. — Sobald der Haß in Verbindung mit psychischen Störungen auftritt, unterliegt er der Behandlung des Psychiaters, der indessen pädagogische Mithilfe nicht von der Hand weisen dürfte.

Litteratur: Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hätscheln

s. Verhätscheln

Haus und Schule

1. Verhältnis von Haus und Schule. a) Rechtliche Abhängigkeit. b) Pädagogische Abhängigkeit. 2. Mittel der Schule, auf das Haus zu wirken. a) Die Presse. b) Der Lehrer als solcher. c) Das Schulleben. d) Die Kinder. 3. Mittel des Hauses, auf die Schule zu wirken. a) Ordnung äußerer Angelegenheiten. b) Direkter Verkehr.

1. Verhältnis von Haus und Schule. a) Rechtliche Abhängigkeit. Die Familie ist das sittlich notwendige Element einer Kulturgesellschaft; aus ihr entspringen die kulturgesellschaftlichen Glieder, zu ihr entwickeln sie sich. Sie ist zugleich dasjenige Organ der Gesamtheit, welches die ganze Summe von Erziehungskräften und den ganzen Umfang der Bildungsmittel umschließt, folglich naturgemäß zur Erziehung der Jugend berufen ist. Allein die Eltern vermögen dennoch nicht die Kinder zu jener Höhe der Entwickelung zu führen, welche die Kulturgesellschaft von jedem ihrer Glieder fordern muß. Der auf dem Wege der Kulturentwickelung gezeitigte sittliche Gesamtorganismus hat seinem Ursprung und seinem Wesen nach die Aufgabe, die Kulturarbeit der Vergangenheit planmäßig fortzusetzen und die Kulturentwickelung der Vollendung entgegenzuführen. Die Kulturleistung der Gesamtheit aber setzt sich zusammen aus den Einzelleistungen der Kulturglieder, folglich muß der Einzelne zur bewußten Teilnahme an der gesellschaftlichen Kulturarbeit der Gegenwart befähigt werden; er muß befähigt werden, das Kulturerbe der Väter mit immer neuem Geiste zu füllen zu seinem eigenen Nutzen und zum Nutzen der Gesamtheit. Das bedingt, ihm ein bestimmtes Maß allgemeiner Bildung dadurch zu vermitteln, daß er vertraut gemacht wird mit dem von den voraufgegangenen Geschlechtern er-

arbeiteten Kulturschätze, soweit er allgemeinen Wert hat, und seine als lebendiges Glied in den Dienst des Ganzen zu stellende Persönlichkeit, seine Individualität, frei und reich zu entfalten. In den sozialen Charakter legt die Kulturgesellschaft das Erziehungsziel, ein Ziel, das durch die häusliche Erziehung allein nicht erreicht werden kann, da sie der systematischen Ausnutzung der vorhandenen Erziehungskräfte und Bildungsmittel ermangelt. Die Eltern vermögen nur durch ihre Charakterbildung und innerhalb der Grenzen ihrer allgemeinen Bildung vorbildlich und absichtlich auf das heranwachsende Geschlecht einzuwirken, und das genügt nicht, zumal sie selbst in dieser allgemeinen erzieherischen Wirksamkeit eingeengt sind durch die Interessen ihres Berufs. Die Kraft des Mannes wird absorbiert durch die Arbeiten, welche sein eigener gesellschaftlicher Zweck ihn zu leisten verpflichtet, und die Kräfte der Frau verzehren sich zumeist in hauswirtschaftlichen Sorgen oder ebenfalls in Berufs- und Lohnarbeiten, so daß daneben, obwohl in der Familie die natürlichste und vollkommenste Erziehungsstätte gegeben ist, für eine Emporbildung der Kinder zu der von der Kulturgesellschaft geforderten Höhe wenig Kraft und Raum bleibt, ganz abgesehen davon, daß es den Eltern an der dazu nötigen Fähigkeit gebricht. Und wäre beides nicht der Fall, so würde der Kulturgesellschaft immer noch das rechtliche Mittel fehlen, das Haus zu der von ihr geforderten Jugenderziehung anzuhalten und diese zu kontrollieren. Darum hat sie auf grund des ihr durch den eigenen sittlichen Zweck gegebenen sittlichen Rechtes einem besonderen Stande, dem Stande der Pädagogen, zur Aufgabe gemacht, den Kindern alle Bedingungen eines sozialen Charakters zu vermitteln und Elemente heranzubilden, welche die Leitung und Fortführung der Kulturarbeit übernehmen können, die Ersten der Nation, die Träger der Wissenschaft und der Kunst, die Leiter der öffentlichen Angelegenheiten. Sie hat zu diesem Zwecke in der öffentlichen Schule dem Hause, dem das Erziehen naturgemäß angehört, eine Hilfsanstalt gegeben, deren wesentlichstes Moment darin besteht, daß sie ihre Maßnahmen aus der pädagogischen Wissenschaft schöpft und nicht nur das thut, was Vater und Mutter vermöge ihrer allgemeinen Bildung auch thun können. Sie erweitert zugleich den Lebenskreis der Kinder und wird zur Vorschule des Gemeinde- und Staatslebens.

Die öffentliche Schule ist also eine von der Kulturgesellschaft, dem Staate, geforderte und gegründete Institution, durch welche es allein möglich ist, den Kulturbestand zu sichern und den Kulturfortschritt herbeizuführen, und die rechtliche Stellung der Schule zum Hause ist die, berufsmäßig die erziehlichen Aufgaben derselben mit zu übernehmen und zwar im Auftrage der Kulturgemeinde, deren Organ das Haus ist. Sie steht als kulturfördernder Faktor im Dienste des Hauses und durch dieses im Dienste der Gesamtheit.

Kann nun auch das Erziehungsgeschäft aus den angedeuteten Gründen den Eltern allein nicht mehr überlassen werden, so ist dennoch ein völliges Öffentlichwerden desselben ganz und gar ausgeschlossen, da die bildende Kraft der Familie durch nichts vollwertig ersetzt werden kann, auch durch die beste Schulerziehung nicht. Nähme der Staat die Kindererziehung ganz an sich, so würde er das sittliche Familienleben aufheben und mit der sittlichen Familie sich selber, denn sie ist sein Lebenselement. Ohne häusliche Erziehung kein Bestand des Gesamtorganismus; ohne Schulerziehung keine planvolle gesellschaftliche Kulturarbeit; beide vereint verbürgen den Kulturfortschritt, und zwar hat sich die Schule dem Hause, als dem ursprünglichen, natürlichen und notwendigsten Erziehungsfaktor, anzugliedern.

b) Pädagogische Abhängigkeit. Der zwischen Haus und Schule geteilten Erziehungsarbeit gegenüber steht das gemeinsame Erziehungsziel: Ausgestaltung der Persönlichkeit zu einem sozialen Charakter. Grundlage der Charakterbildung ist Einheit der Gedankenwelt, Kontinuität der Gedankenentwickelung. Daraus folgt, daß Haus und Schule in völliger Gemeinsamkeit und Einheit handeln, daß ihre Bildungsrichtungen konvergieren müssen, wenn sie ihr gemeinsames Ziel im Menschen erreichen wollen. Bis zum schulpflichtigen Alter obliegt dem Hause allein die Sorge für des Kindes Erziehung. Mit seinem Sein und Geschehen, mit seinen Elementen des geistigen Lebens schafft es in dieser Zeit den Krystallisationspunkt der Persönlichkeit. Dieser ist das Produkt der in der Bewegungssphäre des Kindes, in seiner Umgebung und nicht zum wenigsten in den umgebenden Personen wirksamen Summe von Anschauungen, Vorstellungen, Gefühlen, Gewohnheiten, Neigungen, Interessen und Bestrebungen: ein Produkt des Lebens. Wie regellos, unzusammenhängend, sporadisch dies

erste Bildungswerk immer sein mag, es ist von höchster Bedeutung, weil es grundlegend ist. In den frühesten Empfindungen und Gesinnungen, in der ersten Vorstellungs- und Gefühlswelt werden die Hauptzüge des Charakters festgelegt und die notwendigsten Bausteine geliefert zur planmäßigen Charakterbildung. Das Haus setzt sein bildendes Einwirken auf das Kind in derselben Weise und der einmal eingeschlagenen Richtung weiter fort, wenn die Erziehung durch die Schule einsetzt, und diese muß in innigem Zusammenwirken mit jenem die begonnene Einheit weiter entwickeln, sie muß ihre Thätigkeit anknüpfen an die bereits erreichte Stufe der Persönlichkeit. Versäumt sie den Anschluß, ignoriert sie das durch Natur und Menschenleben, durch Erfahrung und Umgang gelegte Fundament, durchschneidet sie die Beziehungen, welche das Kind mit den Dingen und Menschen angeknüpft hat, so wird sie, vorausgesetzt, daß sie sich über die Vermittelung zusammenhangloser Wissens erhebt, eine zweite Persönlichkeit in ihm heranbilden, ein Schul-Ich, das mit dem Lebens-Ich kontrastiert. Das Kind wird gezwungen, ein Doppelleben zu führen, sich während der Unterrichtszeit zu trennen von seinem gewöhnlichen Vorstellungskreise und den darin eingeschlossenen Gefühlen und Bestrebungen. Die Schule zerstört die Einheit der Gedankenwelt, so daß von der Bildung eines Charakters nicht die Rede sein kann, es sei denn, daß das Leben allein das Erziehungswerk vollende; denn es ist nicht leicht, den menschlichen Geist von seiner natürlichen Entwickelungsbahn abzudrängen. Das Lebens-Ich behauptet vermöge seines gesicherteren Fundamentes und seiner reicheren und kräftigeren Nahrungsquellen unter allen Umständen seine dominierende Stellung im Bewußtsein, oft sogar während des Unterrichts. Darauf sind so viele Erscheinungen zurückzuführen, welche an den Kindern in der Schule beobachtet und als angeborene Fehler oder Untugenden erklärt werden: Unaufmerksamkeit, Zerstreutheit, Schüchternheit, Leisesprechen, Verkümmerung der Sprechlust und Sprachfertigkeit u. s. w. Das alles sind Schulerziehungsfehler, nicht Schülerfehler.

Der geteilten Erziehung gegenüber fordert das gemeinsame Erziehungsziel von der Schule, auf dem vom Leben im Hause und dessen Umgebung gelegten Grunde planvoll weiterzubauen und stets als Ausgangspunkt ihrer Thätigkeit zu benutzen, was ihr von jener Seite her geboten wird. An den häuslichen Erfahrungsschatz, an die bereits gebildete Vorstellungs- und Gefühlswelt hat sich der Lehrer zu wenden, wenn er auf der Stufe der Analyse apperzipierende Elemente in die Helle des Bewußtseins heben will, um die Aufnahme des Neuen vorzubereiten; der häusliche Erfahrungsschatz bietet ihm synthetisches Material, da derselbe der wirklichen Welt entnommen ist, die auf der Stufe der Synthese zur Verarbeitung gelangt, und der häusliche Erfahrungsschatz bildet mit dem ganzen wirklichen Leben das Gebiet, innerhalb dessen auf der Stufe der Methode die Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse erfolgt.

Die Forderung, die wirkliche Welt und nicht eine gesprochene oder geschriebene oder gedruckte zum Unterrichtsobjekt und zur Nahrungsquelle des kindlichen Geistes zu machen, kann mit Rücksicht auf die notwendige Einheit der Persönlichkeit nicht eindringlich genug erhoben werden. Das Kind muß denselben Umgang, den es außerhalb der Schule pflegt, auch in der Schule pflegen, den persönlichen Verkehr mit der Natur und dem Menschenleben, und zwar während der ganzen Schulzeit. Es muß darum von dem Aufsuchen der Natur in ihrem eigensten Heim, von unterrichtlichen Spaziergängen in die reale Welt hinein der ausgedehnteste Gebrauch gemacht werden, zumal psychische Elemente nur durch Autopsie in die Seele gelangen können und die Heimat allüberall einen unerschöpflichen Reichtum an psychischen Elementen in sich birgt. Die Selbstbeobachtungen werden im realistischen, die Selbsterlebnisse im ethischen Unterrichte verarbeitet; das wirkliche Leben ist Sachgebiet des bürgerlichen und des geometrischen Rechnens, und bedarf der Unterricht der Anschauungsmittel, so sind diejenigen zu bevorzugen, mit welchen die Kinder bereits Umgang gepflogen haben und die von ihnen selber besorgt werden können. Das Herbeischaffen von Anschauungsmitteln gehört mit zur häuslichen Beschäftigung, welche der Lehrer so zu regeln hat, daß sie zur freiwilligen, auf Neigung beruhenden Fortsetzung der Schularbeit wird. Er läßt Modelle, physikalische Apparate und andere zum Unterrichte in Beziehung stehende Handarbeiten anfertigen, geometrische und arithmetische Probleme lösen, veranlaßt zur zeichnerischen Darstellung der Dinge, zum Entwerfen von Skizzen, zur Vertiefung des Gelernten durch korrespondierende Lektüre, vor allem aber regt er die Kinder

zu realistischen und ethischen Beobachtungen an und läßt Aufgaben und Fragen, besonders für den Unterricht im Rechnen, in der Geometrie und den Naturwissenschaften, zusammenstellen. Das sind Hausaufgaben, welche von allen gefordert werden können, selbst von denjenigen, welche in der schulfreien Zeit sich in der Hauswirtschaft nützlich machen müssen oder auf Erwerb auszugehen gezwungen sind, ja, von diesen erst recht, da ihr Anschauungskreis bereits ein weiterer geworden ist. Mag sich auch, besonders in gehobenen und höheren Schulen, das häusliche Wiederholen und Einlernen des Memorierstoffes nicht ganz vermeiden lassen, Prinzip der von der Schule geleiteten häuslichen Beschäftigung darf es nicht sein; das ist: Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse innerhalb der häuslichen Bewegungssphäre.

So konzentriert sich in der Schule das Leben; sie wird durch die sie beherrschende Idee des sozialen Charakters zu seinem verklärten Bilde. Das Haus aber, als Laie in der Erziehungsarbeit, unterwirft sich den wissenschaftlichen Forderungen der Pädagogik; es nimmt einen Einblick in die Ziele und Bestrebungen der Schule und macht sich fortwährend vertraut mit der Art und den Fortschritten des Unterrichts, so daß in derselben Sphäre das Haus erziehend unterrichtet und die Schule unterrichtend erzieht. Alle Mißverständnisse und Verstimmungen, alle Reibungen und Differenzen, durch welche das rechte Zusammenwirken gestört werden könnte, sind zu verhüten oder zu beseitigen. Darum darf auch die Schule nicht mit rauher Hand eingreifen in die Gewohnheiten, Sitten und Anschauungen des Hauses, besonders nicht die Autorität der Eltern antasten. Es muß ein Ausgleich der Ansichten, eine allmähliche Vermittelung der Erziehungsgrundsätze angestrebt werden. Sollte aber das Familienleben einer guten Erziehung geradezu entgegenwirken, dann kann die Schule weiter nichts thun, als ihr Werk nur noch sorgfältiger und gewissenhafter betreiben, um womöglich die zerstörende Tendenz des Hauses zu paralysieren und den Kindern im Schulleben ein Vorbild des Familienlebens zu geben.

2. Mittel der Schule, auf das Haus zu wirken. An Mitteln, die Harmonie zwischen Schulerziehung und häuslicher Erziehung herzustellen, fehlt es der Schule nicht.

a) Die Presse. Der Aufklärung und Belehrung des Elternhauses über die Ziele und die Aufgaben der Erziehung ist zunächst die Presse dienstbar zu machen. In ihren Jahresberichten und Programmen können die höheren Lehranstalten den Eltern ihrer Schüler wertvolle pädagogische Gaben darbieten. An Zeitschriften, welche speziell die Verbindung zwischen Haus und Schule pflegen, ist gegenwärtig leider noch Mangel; die Laienwelt scheint noch nicht das richtige Verständnis für dieselben zu haben. Darum muß die Lokalpresse ausgenutzt werden. Populäre, nicht zu weit ausgesponnene Artikel über bezügliche pädagogische Fragen (Vorbereitung der Kinder zur Schule, Gesundheitspflege, Ausnutzung der freien Zeit, Bedeutung des Spieles, Abwechselung zwischen Spiel und Arbeit, häusliche Beschäftigung, Beaufsichtigung der Jugendlektüre, Wert der verschiedenen Unterrichtsgegenstände, unterrichtliche Maßnahmen, Wahl des Berufes u. s. w.) können viel Gutes wirken, wofern sie mit Takt und Geschick abgefaßt sind. Vorsicht thut hier sehr not; denn die Eltern pflegen erziehlichen Lehren und Ratschlägen gegenüber sehr empfindlich zu sein, so daß es sich empfehlen dürfte, diese Art der Einwirkung auf das Haus den pädagogischen Vereinen zu übertragen, um der gründlichen Prüfung der Aufsätze vor der Publikation sicher zu sein.

b) Der Lehrer als solcher. Weniger gefährlich, aber immer noch Vorsicht erheischend, ist der direkte Verkehr der Lehrer mit den Eltern, wie er sich durch sog. Elternabende, an welchen über dieselben allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtsfragen Vorträge gehalten und die besonderen Angelegenheiten der einzelnen Schüler besprochen werden, und durch Hausbesuche ermöglichen läßt. Die letzteren dürfen nie versäumt werden, wenn durch Krankheit des Kindes, durch sein sittliches Verhalten, durch Veränderungen in seinem Wesen oder andere Umstände Veranlassung zum Aufsuchen des Elternhauses gegeben ist. Da kann der Lehrer, indem er an den vorliegenden Fall anknüpft, auf dem Wege der Unterhaltung orientierend und korrigierend auf die häusliche Erziehung einwirken. (S. Art. Elternabende.)

c) Das Schulleben. Ein weiteres Mittel, die Einheit der Erziehungsarbeit zu fördern, ist im Schulleben gegeben; darum muß den Eltern Gelegenheit geboten werden, in dasselbe hineinzublicken und von ihm Kenntnis zu nehmen. Dazu eignen sich allerdings die öffentlichen Schulprüfungen durchaus nicht. Manchem dürfte es bedenklich erscheinen, wollte man den

Eltern erlauben, an bestimmten Tagen der Arbeit des Lehrers an den Seelen der Kinder als Zuschauer beiwohnen zu dürfen: denn, so meint man, das Wirken des Geistes bedarf der Stille; es will, wie das Gebet, der Öffentlichkeit entrückt sein. Jedenfalls ist das Haus zu den Schulfeierlichkeiten einzuladen, zu den Festakten an den vaterländischen Gedenktagen, zu der von der Schule veranstalteten Weihnachtsfeier, zu der feierlichen Aufnahme und der feierlichen Entlassung der Schüler, und es ist heranzuziehen zu den unterrichtlichen Schulwanderungen und Schulspaziergängen. Da giebt es genug zu sehen und zu hören von dem inneren Schulleben, besonders wenn der Übergang von der kindlichen Freiheit zur Gebundenheit der Schule und der Übergang von der Gebundenheit der Schule zur Freiheit des Lebens zu pädagogischen Festen ausgestattet werden, derart, daß in einem feierlichen Aktus, an welchen sich ein gemeinsamer Ausflug anschließt, vor den Augen der neu eintretenden Schüler zum ersten- und der zu entlassenden zum letztenmale in geeigneter Weise ein Bild der Schulerziehung und Schularbeit für die Schulinteressenten entrollt wird.

d) **Die Kinder.** Nicht zu unterschätzen ist auch der Einfluß, den die Schule durch die Kinder auf die häusliche Erziehung auszuüben vermag. Die Pflege der mittelbaren Tugenden, die Gewöhnung an Ordnung, Regelmäßigkeit, Sauberkeit, Fleiß, Höflichkeit, Gefälligkeit u. s. w. wirkt notwendig auf das Haus zurück, und ebenso kann eine Belehrung über häusliche Pflichten und gesundheitliche Verhältnisse des Hauses über manche Familie Segen verbreiten. Es kommt hier der Schule zugute, daß selbst da, wo Verwahrlosung Platz gegriffen hat, die Eltern es dennoch gar nicht selten lieben oder es wenigstens leiden, wenn ihre Kinder sich über das Niveau der häuslichen Erziehung erheben.

3. Mittel des Hauses, auf die Schule zu wirken. Das Haus ist, da der Staat die Bestimmung und Entscheidung über die inneren und äußeren Angelegenheiten der Schule fast ausschließlich sich selber übertragen hat, nicht in demselben Maße imstande, auf die Schule einzuwirken, wie diese auf jenes. Immerhin sind auch ihm Mittel gegeben und zu geben.

a) **Ordnung äußerer Angelegenheiten.** Das rechtliche Verhältnis von Schule und Haus bedingt, dem ersteren zum mindesten einen rechtlichen Einfluß einzuräumen auf diejenigen Schulangelegenheiten, welche die häusliche Erziehung innig berühren und deren Ordnung nicht direkt von der Wissenschaft der Psychologie bestimmt wird. Dazu gehört u. a. die Berufung des Lehrers, die Dotation des Lehrers und der Schule, die Wahl der Unterrichtszeit und die Bestimmung des Lehrstoffes. Läßt die herrschende Art der Schulverwaltung die Eltern über solche und ähnliche Fragen nicht zum Wort und zum Recht kommen, so muß sie demgemäß umgestaltet werden.

b) **Direkter Verkehr.** Sodann muß das Haus aus dem Banne befreit werden, als habe es in pädagogischer Beziehung nichts in die Schule hineinzureden. Die Eltern haben nicht nur das Recht, nein, sie haben sogar die Pflicht, dem Lehrer Mitteilung zu machen über individuelle Erscheinungen an ihren Kindern, vielleicht durch Anlage eines Individualitätenbuches; sie sollen den Weg zu ihm zu finden wissen, wenn sie etwas Wichtiges auf dem Herzen haben; sie können an den Elternabenden Anfragen an ihn richten und sich mit ihm aussprechen über alles, was die Erziehung ihrer Kinder betrifft. Der lebendige persönliche Verkehr zwischen Eltern und Lehrern, der getragen wird von gegenseitigem Vertrauen, von der Liebe zu den Kindern und der Sorge für deren Entwickelung, ist das gewichtigste Mittel, in der Einheit der Gedankenwelt den Boden zuzubereiten, in dem die Keime des Charakters schlummern.

Ist somit die Möglichkeit gegeben, diese Einheitlichkeit bei der zwischen Haus und Schule geteilten Erziehung zu wahren, so hat die Kulturgesellschaft, welche die Institution der Schule zur Heranbildung sozialer Charaktere fordert, die Pflicht, durch zweckentsprechende Maßnahmen und Einrichtungen, Anregungen und Bestimmungen die Wege zu ebnen, welche zum Ziele führen.

Litteratur: Schultz, Die häusliche Erziehung im Zusammenhange mit der Schule (Schweinfurt 1876). — Krover, Die häusliche Erziehung als Vorbereitung für die Schule und im Anschluß an dieselbe (Hof 1877). — L. Graf v. Pfeil, Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause (Zeitz 1879). — Bohm, Unsere Kinder in Haus und Schule (Berlin, bei Öhmigke 1880) 1,50 M. — Schmerz, Unsere Kinder (Wien, bei Pichler 1882) 4 M. — Aly, Schule und Haus (Grünberg, bei Söderström 1882) 0,60 M. — Tischhauser, Pädagogische Winke für Haus und Schule (Basel, bei Schneider 1884) 1,60 M. — Schwarz, Elternhaus und Schule (Wien, bei Gräser 1888) 10 Kreuzer. — Herold, Die häusliche Erziehung (Paderborn, bei Schöningh 1889) 1 M. — Armstroff, Schule und Haus (Langensalza, bei Hermann Beyer

& Söhne 1888) 0,40 M. — Ackermann, Die häusliche Erziehung (Langensalza, bei Hermann Beyer & Söhne 1888) 2,25 M. — Quandel, Das öffentliche Interesse für die Volksschule (Hilchenbach, bei Wiegand 1890) 0,50 M. — Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung (Langensalza, bei Hermann Beyer & Söhne 1890) 0,75 M. — Eichweiler, Haus und Schule (Bielefeld, bei Helmich 1891) 1,25 M.

Coswig. H. Wigge.

Hausandacht

1. Begriff der Andacht. Verhältnis der Andacht zum Gebet. 2. Das Gebet als Äußerung der Frömmigkeit. 3. Die Kraft und allgemeine Wirkung des Gebetes. 4. Arten der Andacht je nach Ort, Zeit und Art der Teilnehmer und Leiter. 5. Andachtsbücher. 6. Die Bedeutung und Einrichtung der Hausandacht. 7. Geschichtliches zur Hausandacht.

1. Begriff der Andacht. Verhältnis der Andacht zum Gebet. Wir verstehen unter Andacht die Hinlenkung des Geistes und Gemütes auf die Gottheit und deren Verhältnis zu unserem Sein und Leben. In der Andacht ist Gott und für den Anhänger einer geoffenbarten Religion zugleich der Verkünder derselben Gegenstand des Fühlens und Denkens. Zwar können sich Andacht und Gebet gegenseitig decken, indem die Andacht lediglich in einem Gebet besteht, indessen läßt sich dieselbe auch zum Lesen oder Anhören einer religiösen Betrachtung, eines Bibelabschnittes, sowie zum Anstimmen geistlichen Gesanges erweitern. Letzteres wird z. B. in öffentlichen Kirchen- sowie in Schulandachten der Fall sein.

2. Das Gebet als Äußerung der Frömmigkeit. Sofern das Gefühl der Abhängigkeit von Gott zum Wesen der Frömmigkeit gehört, ist es ein unabweisbares Bedürfnis des frommen Gemütes, mit dem göttlichen Urquell alles Seins und Lebens in inniger Gemeinschaft zu verkehren, die eigene Ohnmacht und Schwäche durch Kraft aus der Höhe zu überwinden, vor Gott sich zu demütigen, von Ihm Trost im Leid, Rettung aus äußerem und innerem Elend, Stärkung zur Vollbringung alles Guten, von Gott Gewollten, sowie auch immer reichere Erkenntnis seines Wesens und Willens zu erflehen.

3. Die Kraft und allgemeine Wirkung des Gebetes. Gegenüber allen Verächtern des Gebetes, allen Zweiflern an der Kraft desselben ist daran fest zu halten, daß wir, wenn wir auch nicht unsere vor Gott gebrachten Bitten erfüllt sehen, allein schon in unserem Gebetsbedürfnis und in unserer Gebetshandlung einen durch nichts zu ersetzenden Halt für unser gesamtes Dichten und Trachten, für unser Wollen, Streben und Leben empfangen. Eine Thatsache, die freilich selbst erfahren sein will, deren Wahrheit sich nicht Jedem einreden lassen wird. Wie wir unser leibliches Dasein durch ein erquickendes Bad oder durch einen Gang in die freie Gottesnatur beleben und stärken, so unser innerstes Gemütsleben durch die Einkehr in unsere Gemeinschaft mit Gott, durch Erhebung unserer Seele zum allmächtigen Schöpfer und Erhalter alles Seienden. Auch stellen wir den Zweiflern an der Kraft des Gebetes die Thatsache entgegen, daß wir ja im Gebet nicht bloß um die oder jene Gabe bitten, sondern auch für empfangenes Gutes danken und den Geber aller guten Gabe loben und preisen wollen, zwei Äußerungen eines Gemütes, welches würdig zu empfangen und zu gebrauchen vermag. Je lauter und geräuschvoller der uns umgebende Markt des Lebens, je mannigfaltiger die uns zur Sünde und zur Gottvergessenheit reizenden Verhältnisse, in denen wir uns tagtäglich bewegen, desto nötiger erscheint eine regelmäßige oder doch jeweilige Sammlung unseres Inneren, erscheint die Erhebung des so leicht ins Alltägliche, Gemeine versinkenden Sterblichen zu dem ewigen Urquell des Hohen, Reinen und Heiligen.

4. Arten der Andacht, je nach Ort, Zeit und Art der Teilnehmer und Leiter. Wir sind mit unserer Andacht zwar an keinen Ort und keine Zeit gebunden, da wir uns aller Orten von Gott umgeben wissen und dem Höchsten allerwärts ein Altar in unserem Herzen errichtet werden kann. Indessen eignen sich zur stillen Gebetseinkehr doch vornehmlich sei es unser Kämmerlein oder das Gotteshaus der religiösen Gemeinde oder die Schule und die Stätte des Hauses. Es mutete uns noch immer lebhaft an, wenn wir in katholischen Städten zu gewissen Gebetszeiten allerwärts, selbst auf Straßen und Plätzen, schlichte Arbeiter auf die Knie sinken und sich zum Gebet anschicken sahen. Selbst schon die Aufgelegtheit zu solchem Brauche und das offene Sichbekennen zu demselben schien uns wertvoll gegenüber frivoler Abkehr von jeder Beugung unter eine heilige Sitte. Auch an keine Zeit braucht zwar das Gebet unbedingt gebunden zu sein, da es ja aus unmittelbarer Gebetssehnsucht hervorquellen soll. Doch wird es sich empfehlen, daß für die Menge der einer äußeren

Zucht und Anregung Bedürftigen besondere Zeiten gemeinsamen Gebets angesetzt werden. Was dabei das Gewohnheitsmäßige einerseits schaden kann, wird doch wieder als fester wohlthätiger Brauch Segen stiften.

Die an der Andacht Teilnehmenden können sein die sämtlichen Glieder einer religiösen Ortsgemeinde, oder die Haus- und Schulgemeinde u. s. w. Danach wird sich auch die Art der Leitung der Andacht richten. Als Leiter können wir uns denken den Prediger oder einen aus der Gemeinde abwechselnd dazu berufenen Laien oder den Schulvorsteher und dessen Mitarbeiter oder den Hausvater. Gegen das Sprechen des gemeinsamen Gebetes durch Kinder erklären wir uns auf Grund der Erfahrung, daß dabei die Würde und Innigkeit des Gebets leicht Schaden leidet.

5. Andachtsbücher. Dem Gebet mag man je nach vorhandener Begabung der Leiter desselben das frei gesprochene Wort oder den Gebrauch eines besonderen Andachtsbuches zu Grunde legen. Bei der Wahl des letzteren hat man besonders darauf zu achten, daß der Inhalt der einzelnen Gebete möglichst konkret, somit auf die mannigfachen Herzensbedürfnisse und Gemütslagen der Teilnehmer berechnet ist. Das Gebet bewege sich weder in allgemeinen, noch in süßlich gehaltenen frömmelnden Reden, sei außerdem kurz und werde mit sichtlicher innerer Teilnahme gesprochen.

6. Die Bedeutung und Einrichtung der Hausandacht. Was von der Bedeutung der Andacht überhaupt gilt, muß auch für die Hausandacht maßgebend sein. Dieselbe bildet gleichsam den Höhepunkt eines sittlich geregelten Familienlebens und darf daher als Hauptgradmesser für dessen Gediegenheit betrachtet werden. Der schwerlich zu leugnende gänzliche Mangel an religiösen Bräuchen in unzähligen Familien aller Stände unseres Volkes ist um so tiefer zu beklagen, als ja damit eine der Hauptgrundlagen religiöser Erziehung — die wir nicht im Schulunterricht, sondern in der Sitte des Vaterhauses suchen — in Frage gestellt ist. Bei unseren langjährigen und vielfachen Familienbekanntschaften sind wir auf eine verschwindend kleine Zahl von Familienkreisen gestoßen, in denen auch nur ein Tischgebet, geschweige denn eine regelmäßige Morgen- oder Abendandacht stattfand. Gegenüber der Gebetsheuchelei und Frömmelei mag ja solche gänzliche Abwesenheit frommer häuslicher Sitten entschuldbar erscheinen, indessen liegt auch hier das Rechte in der Mitte, und wer möchte schlechthin behaupten, daß nicht wenigstens eine vom Hausvater gehaltene kurze Morgenandacht dem gesamten Familiengeiste eine gewisse Weihe zu verleihen im stande sei? Wird anders diese Andacht mit Ernst und Würde gehandhabt und werden in derselben so manche Vorgänge und Stimmungen im Lichte religiöser und sittlicher Lehre besprochen, wird in ruhig überzeugender, keineswegs verletzender Weise die und jene Unebenheit im Leben und in den Wechselverhältnissen der Familienglieder berührt und zurecht gestellt —, werden die mannigfachen ernsteren oder erfreulichen Ereignisse des Hauses oder der Anverwandten und Freunde, auch wohl der umgebenden Orts- und Volksgemeinde in ungesuchter, zu Herzen gehender Weise im Lichte der Religion und sittlichen Gebote betrachtet: wie sollte das nicht einen wohlthuend ernsten, gewissenhaften und frommen Sinn über die Familienglieder verbreiten!? Wenn es Zeiten und Kreise gab, in denen aus der Frömmigkeit ein Geschäft, mit Gebetsübungen ein frivoles Spiel getrieben wurde, so hat sich nun das andere Extrem gänzlichen Verfalls frommer häuslicher Sitte und somit auch der Hausandacht herausgebildet. Man verweist vorwiegend nur noch auf Kirche und Schule als die zu Andachtsübungen bestimmten Stätten, man hat damit einen kostbaren Edelstein aus der Ehrenkrone deutschen Familienlebens herausgebrochen; die Wiedergewinnung desselben ist eine Hauptbedingung für die Erziehung eines in lebendiger schlichter Frömmigkeit dastehenden Volkes.

7. Geschichtliches zur Hausandacht. Da wir in der frühesten Geschichte der wichtigsten Kulturvölker die priesterliche Würde mit der des Hausvaters verbunden finden und jedes Haus als eine Stätte des Gottesdienstes erscheint, so dürfen wir die Hausandacht oder besser den Hausgottesdienst als eine uralte Einrichtung bezeichnen. Das Vorhandensein von Hausgöttern, von Hausaltären, bei denen u. a. der flüchtige Verbannte als Gastfreund Schutz suchen konnte, ist aus der Sittengeschichte Griechenlands und Roms bekannt. Die jüdischen Patriarchen haben, ohne eigentliche Priester zu sein, gottesdienstliche Handlungen zu verrichten. In der Geschichte der christlichen Kirche tritt dagegen der kirchliche Kultus als eine spezielle Sache des Klerus schon frühzeitig so völlig in den Vordergrund, daß der Hausgottesdienst selbst grundsätzlich nicht wohl an-

erkannt und geduldet werden konnte. Das katholische Priestertum reißt das gesamte religiöse Denken und Leben des Einzelnen wie der Gemeinden in einem Grade an sich, daß jedes Hervortreten eines allgemeinen Priestertums als unerlaubter Eingriff in die Rechte der Kirche gelten und verhütet werden mußte. Wie außerhalb der Kirche kein Seelenheil für den katholischen Christen zu finden ist, so soll auch jede Kultus-Handlung als Sache der Kirche geübt werden. Der hierdurch zurückgedrängte Hausgottesdienst kam durch Luthers Reformation schon insofern zu erneuter Geltung, als im Geiste des Protestantismus das Recht des Individuums in seinem Verhältnis zu Gott durchaus gewahrt sein und somit die stellvertretende Autorität des Priesters wesentlich beschränkt werden soll. Dazu kam die hohe Wertschätzung der Ehe und des Familienlebens als der zwar kleinsten aber ungemein bedeutsamen Gemeinschaftsform innerhalb der Christenheit seitens unseres Reformators, dazu das Beispiel Luthers als das eines echten frommen Hausvaters, dazu der Einfluß seiner Hauspostille und christlichen Haustafel. Die uns Luthers Familienleben vor Augen führenden Gemälde, wie namentlich das seiner Weihnachtsfeier, charakterisieren ihn uns als echten Repräsentanten religiös durchdrungener Häuslichkeit. Allerdings konzentrierte sich auch im streng orthodoxen Luthertum der Gottesdienst wieder vorwiegend im kirchlichen Kultus, doch führte die Aufforderung zu fleißigem Lesen der Bibel ganz von selbst zur Ausübung häuslicher Andacht. Diese kam dann in erhöhtem Grade in den Kreisen der Pietisten zur Geltung, deren Neigung zu geistlichen Übungen freilich nicht ohne Übertreibung und ungesunde Ausartung geblieben ist.

Sollten wir wählen zwischen der Teilnahme der Kinder am öffentlichen Gottesdienste oder aber an Hausandachten, die nach Obigem vorzugsweise geistlichen Gesang, freie oder aus einer Hauspostille geschöpfte Auslegung einer Bibelstelle oder auch ausschließlich ein Gebet zum Inhalt hätten, so würden wir uns unbedingt für letzteres entscheiden. So günstigen Einfluß auch auf einzelne Individuen unter den Kindern der Besuch des öffentlichen Gottesdienstes üben mag, so wenig läßt sich erwarten, daß namentlich die Predigt, dieser zweifellose Mittelpunkt evangelischen Gottesdienstes, gleichmäßig für Mündige und Unmündige eine belehrende und erbauliche Wirkung werde hervorbringen können. Daher erklären wir uns gegen jeden zwangsweisen Kirchenbesuch von Kindern; wir stützen uns dabei auf die Wahrnehmung, daß dieselben Leute, die man als Schulkinder in die Kirche nötigte, mit dem Aufhören des zwangsweisen Besuches zu großem Teile jedem Gottesdienste fern blieben. Die erzwungene Gewohnheit führte offenbar zum Gegenteil des Erhofften. Dieselbe Forderung, die wir an jeden normalen Unterricht stellen, daß er an vorhandene Vorstellungen, Interessen und Seelenkräfte des Kindes anknüpfe, um wirksam zu sein, haben wir sicher auch an den Kindern gewidmeten Andachten zu stellen. Als vermittelndes Glied zwischen Hausandacht und Teilnahme am öffentlichen Gottesdienst begrüßen wir die besonderen Kindergottesdienste, die allerdings in der von uns angezeigten Weise der Hausandachten eingerichtet sein müßten, um ihren Zweck zu erfüllen.

Litteratur: S. den Artikel „Hausgottesdienst“ in Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens, ferner den Artikel „Andacht“ in dieser Encyklopädie.

Jena. Horst Keferstein.

Hausaufgaben

s. Aufgabe

Hausfleiß

1. Begriff. 2. Unentbehrlichkeit. 3. Besondere Vorzüge. 4. Pädagogische Forderungen.

1. Begriff. Es handelt sich hier nicht um den Hausfleiß überhaupt, sondern um den Hausfleiß des Zöglings der Erziehungsschule, und auch um diesen nur insoweit, als er die Ziele der letzteren erreichen helfen soll.

Nach Herbart gehört der Fleiß zu den mittelbaren Tugenden, da er „nicht unmittelbar den Wert der Person“ bestimmt. Das kann ja auch nicht anders sein. Denn der Fleiß kann in den Dienst des Guten und Bösen treten. Als Tugend erscheint er erst dann, wenn er in den Dienst des Guten tritt und sich darin „gegen die entgegenarbeitenden Gemütsbewegungen“ behauptet. Geschieht dieses aber in jedem Falle, also dauernd, so erweist er sich schließlich als diejenige mittelbare Tugend des Zöglings, welche vor allen andern eine Gewähr bietet, die nächstliegenden Forderungen des erziehenden Unterrichts zu erfüllen.

Geht hieraus aber hervor, daß die Erziehungsschule (selbstverständlich ebenso jede andere Schule) auf den Fleiß ihrer Zöglinge großes Gewicht legen muß, so wird es sich für uns nur noch darum handeln, ob und inwieweit sie den Hausfleiß derselben in Anspruch nehmen soll und kann.

Der echte Hausfleiß ist die freie, lebendige, vielseitige und ausdauernde Lernthätigkeit des Zöglings außerhalb der planmäßigen Schulzeit und in Abwesenheit des Erziehers.

Viererlei soll ihm also eigen sein: Erstens Freiheit. Denn wer nur auf Befehl arbeitet, einer von außen an ihn herantretenden Gewalt sich fügt, der entäußert sich seines eigenen Willens, zeigt wenigstens Willensschwäche, und ist so weit davon entfernt, eine Tugend zu üben. Zweitens: Lebendigkeit. Der Zögling muß mit ganzer Seele bei dem Gegenstande seiner Thätigkeit verweilen, nicht gleichzeitig anderes denken, fühlen und wollen. Drittens: Vielseitigkeit. Über dem einen Gegenstande darf kein anderer vernachlässigt werden, eine Gefahr, die besonders dann droht, wenn natürliche Neigungen oder gewisse äußere Erfolge sich geltend machen wollen. Viertens: Ausdauer. Das ist diejenige Gleichmäßigkeit in der Lernthätigkeit, welche von zufälligen Gefühls- und Willensregungen unabhängig macht und sich insbesondere auch durch jeweilige sachliche Schwierigkeiten nicht abschrecken läßt.

2. Unentbehrlichkeit. Es ist viel darüber geredet und geschrieben worden, ob und inwieweit die Schule den Hausfleiß ihrer Zöglinge in Anspruch zu nehmen habe. Die bezüglichen Erörterungen fallen natürlich im wesentlichen mit denen über Hausaufgaben (s. Artikel: Aufgabe) und Schülerüberbürdung (s. Artikel: Überbürdung) zusammen. Noch immer aber hat sich herausgestellt, daß die Erziehungsschule auf den Hausfleiß ihrer Zöglinge weder verzichten kann noch darf.

Sie kann nicht darauf verzichten. Denn sie soll nicht nur Wissen erzeugen, sondern das Wissen in Können überführen. Dazu aber bedarf sie einer so vielseitigen und ausdauernden Übung, daß die in der Schule selbst zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht. Zumal, wenn man hinzunimmt, daß es keine Schulklasse giebt, die über ein völlig gleichwertiges Schülermaterial verfügt. Denn während bei den einen die Aneignung der Lernstoffe und die Lösung von Aufgaben rasch und sicher von statten geht, brauchen die andern die doppelte und dreifache Zeit dazu, so namentlich, wenn es sich um Memorierstoffe, mathematische Aufgaben u. dergl. m. handelt. Hier verbietet sich also der Massenunterricht von selbst, es sei denn, daß man sich nicht scheute, flüchtige Arbeiter heranzubilden oder das Selbstvertrauen der Schwachen zu vernichten.

Sie darf aber auch nicht darauf verzichten. Denn der Hausfleiß ist nicht nur eins der wirksamsten Mittel, das im Unterrichte Begriffene zu sichern und gebrauchsfähig zu machen, sondern er ist auch Zweck, eines der näheren Ziele der erzieherischen Einwirkung auf den Zögling. Mehr noch als auf die Kenntnisse und Fertigkeiten ist auf die Thätigkeit, welche zu ihnen führt, Wert zu legen. Denn Kenntnisse und Fertigkeiten sind schließlich doch vergängliche Dinge; der Fleiß aber, welcher zur festen Gewohnheit, zur mittelbaren Tugend sich entwickelt hat, überwindet nach wie vor alle Hindernisse und hilft Verlorenes wiedererwerben. Das verleiht der Person einen hohen sittlichen Wert, macht sie mehr und mehr unabhängig, frei, geschickt, den höchsten Zielen zuzustreben.

Nun könnte freilich schon hier jemand einwenden, daß der Zögling zu solchem Fleiße auch ohne besondere Veranlassung seitens der Schule gelangen müsse, wenn dieselbe nur sonst ihre Schuldigkeit thue. Ganz recht, sagen wir; ja noch mehr: es wäre sogar ein ideales Ziel, dem damit zugestrebt würde. Indessen, die Wirklichkeit gebietet doch anderes. Viele Zöglinge vermögen, sich selbst überlassen, von einer gewissen Trägheit, die physischer und psychischer Natur zugleich ist, nicht loszukommen, solange eine unmittelbare Anregung fehlt. Andere wieder sind in einseitiger Weise, ihren augenblicklichen Neigungen folgend, thätig. Nur die wenigsten schlagen den rechten Weg ein. Den Hausfleiß nicht pflegen, hieße daher nahezu, auf ihn verzichten, trotzdem er unentbehrlich ist.

Auch die Eltern oder deren Stellvertreter bieten keine Gewähr, daß der Zögling zum echten Hausfleiße gelange, obwohl sie ein hervorragendes Interesse daran haben. Denn sie müßten dann selbst über eine verhältnismäßige fachwissenschaftliche und pädagogische Bildung verfügen, eine Voraussetzung, die nur in ganz vereinzelten Fällen anzutreffen sein wird.

3. Besondere Vorzüge. Schon dadurch, daß es sich hier um eine Thätigkeit handelt, welche innerhalb einer gewissen Zeit und bis zu einem bestimmten Zeitpunkte sich vollziehen muß, wird der Zögling heilsam beeinflußt.

Denn ohne eine solche wäre er vielleicht unthätig geblieben, hätte seine Zeit und Kraft in wertlosen Tändeleien vergeudet oder günstigsten Falles einer seinen Neigungen entsprechenden einseitigen Thätigkeit gewidmet.

Weit wichtiger aber ist es, daß der Zögling bei seiner außerschulischen Thätigkeit auf sich selbst angewiesen ist. Denn das giebt eine beachtenswerte Mittelstufe zu Schule und Leben, eine wertvolle Gelegenheit, die junge Kraft zu erproben und sich durch den Erfolg zu überzeugen, wie weit das auf sich selbst angewiesene Können reicht. So erkennt der Zögling auch viel besser als bei seiner Schulthätigkeit, was ihm noch fehlt, und es wird dadurch ein dem nachfolgenden Unterrichte günstiger Zustand erzeugt. Gelingt es ihm aber, den gestellten Forderungen durch die häusliche Thätigkeit zu genügen, so wird sein Kraftgefühl, sein Selbstbewußtsein wesentlich gesteigert und eine Befriedigung stellt sich ein, welche, da sie nach Wiederholung verlangen wird, das gesamte Geistesleben heilsam beeinflußt.

Und dann ist der häusliche Fleiß des Zöglings doch sicher auch ein sehr beachtenswertes Band für Schule und Haus. Denn ein Stück Schularbeit wird ins Haus, ein Stück Hausarbeit in die Schule übergeführt; eine den edelsten menschlichen Zwecken dienende Thätigkeit verknüpft beide. So erfährt auch jedes vom andern ungleich mehr als sonst, ein Gewinn, welcher sehr hoch anzuschlagen ist. Die Schule lernt den im Hause waltenden Geist kennen und achten, das Haus hat Gelegenheit, die Mühe und Arbeit, die Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit der Schule zu würdigen. Dadurch unterstützen beide einander aber ganz wesentlich in der Erfüllung der gemeinsamen Pflichten, besonders dann, wenn sich Schwierigkeiten einstellen und der eine oder der andere Teil nicht mehr sicher ist, ob er sich mit seinen Maßnahmen noch auf dem rechten Wege befindet.

Nicht übersehen werden darf auch folgendes. Der Hausfleiß des Zöglings zeigt der Schule deutlicher als alles andere, wie groß dessen Interesse für die Gegenstände des Unterrichts ist. Er ist also gewissermaßen ein Spiegel, in welchem der Erzieher erkennen kann, inwieweit es ihm gelang, dieses Interesse zu wecken und zu pflegen. Je nachdem nun seine Beobachtungen ausfallen, wird er seine Thätigkeit in der bisherigen Weise fortsetzen oder abändern. Das Haus aber hat Gelegenheit, sich aus eigener Anschauung und auf Grund eigener Beobachtung ein Urteil über die Befähigung und die Leistungen seiner Schutzbefohlenen zu bilden. Auf diese Weise kommt es namentlich auch dazu, sich Gewißheit zu verschaffen, ob bei einzelnen Zöglingen die Neigungen mehr nach der einen oder anderen Seite hervortreten, ob technische oder wissenschaftliche Beschäftigungen den Vorzug erhalten u. dergl. m. Daß dadurch Eltern und Erziehern aber namentlich für den Fall der Wahl des künftigen Lebensberufes ihrer Zöglinge sehr wertvolle Fingerzeige gegeben werden, unterliegt keinem Zweifel.

4. Pädagogische Forderungen. Daß das bisher Gesagte nur dann auf volle Giltigkeit Anspruch erheben darf, wenn besonders günstige — um nicht zu sagen ideale — Verhältnisse vorliegen, muß zugegeben werden. Aber das kann doch nichts weniger als abschrecken, sondern nur auffordern, solche Verhältnisse mit allen Kräften und allen erlaubten Mitteln herbeizuführen. Und so ergiebt sich ohne weiteres die Richtung, in welcher die Forderungen für unsern Fall zu stellen sind.

Als wichtigste Forderungen erachten wir folgende vier:

a) Der Hausfleiß des Zöglings werde durchaus in den Dienst des erziehenden Unterrichts gestellt. Dieses geschieht, wenn man denselben nicht nur als Mittel, das Wissen und Können des Zöglings zu vermehren und zu festigen, sondern auch und noch viel mehr als Zweck der erzieherischen Thätigkeit, als eine der wertvollsten mittelbaren Tugenden auffaßt.

b) Der Hausfleiß des Zöglings werde nur insoweit in Anspruch genommen, als eine unmittelbare oder dringliche Veranlassung dazu vorliegt. Dieses geschieht, wenn die vom Zöglinge geforderten häuslichen Arbeiten nicht ein bloßes Anhängsel der schulischen Arbeiten sind, sondern ein notwendiger, an bestimmter Stelle der methodischen Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe einsetzender Teil derselben.

c) Der Hausfleiß des Zöglings werde seitens der Schule voll gewürdigt. Dieses geschieht, wenn die schriftlichen und mündlichen Erzeugnisse des Hausfleißes einer regelmäßigen und sorgfältigen Kenntnisnahme und Beurteilung in der Schule unterliegen, wenn die Leistungsfähigkeit und die Leistungen des Zöglings in ihrem Verhältnis zu einander gehörig gewürdigt werden und wenn das gute Einvernehmen zwischen Schule und Haus eine besonnene Pflege erfährt.

d) Der Hausfleiß des Zöglings werde nicht für Strafarbeiten in Anspruch genommen. Denn dem Hausfleiße darf Herbarts entscheidendes Kennzeichen nicht mangeln, wenn er wertvoll bleiben soll, er muß „froher Fleiß“ sein. Wird der Hausfleiß für Strafarbeiten in Anspruch genommen, so liegt die Gefahr vor, daß er zuletzt selbst als Strafe empfunden wird. Das aber wäre der Tod des echten Hausfleißes, und derjenige, welcher denselben verschuldete, machte sich einer pädagogischen Sünde der allerschlimmsten Art schuldig.

Doch das sind noch nicht alle Forderungen. Denn wie überall, wo es sich um ein Stück praktischer Pädagogik handelt, so muß auch hier die technische Seite der Sache wohl berücksichtigt werden. Und so fügen wir noch folgende sechs Forderungen hinzu:

e) Man stelle einen Hausarbeitsplan für jede Schulklasse auf, welcher auf Grund des Schulstundenplans die häusliche Thätigkeit der Zöglinge regelt. Dieser Plan hat zunächst dafür zu sorgen, daß einzelne Tage nicht übermäßig belastet werden, sodann dafür, daß jedem zerstreuenden Aufgabenallerlei vorgebeugt werde. Auch ist zwischen schriftlichen und nichtschriftlichen Arbeiten zu unterscheiden, so etwa, daß auf jeden Arbeitstag je eine derselben entfällt. Hierzu ein Beispiel. Angenommen, eine Klasse des vierten Schuljahrs habe folgenden Schulstundenplan:

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
1.	Religion	Religion	Geschichte	Religion	Religion	Geschichte
2.	Lesen	Deutsch	Lesen	Deutsch	Lesen	Deutsch
3.	Deutsch	Rechnen	Deutsch	Rechnen	Rechnen	Rechnen
4.	Turnen	Erdkunde	Naturgesch.	Turnen	Erdkunde	Naturgesch.
5.		Schreiben			Schreiben	
6.		Gesang			Gesang	

Dieser Klasse dürfte folgender Hausarbeitsplan zu geben sein:

Aufgaben werden gestellt	für nächsten Montag	für nächsten Dienstag	für nächsten Mittwoch	für nächsten Donnerstag	für nächsten Freitag	für nächsten Sonnabend
am Montag		Religion Deutsch	Lesen			
am Dienstag			Deutsch	Religion Rechnen		
am Mittwoch					Lesen	
am Donnerstag					Rechnen	Deutsch
am Freitag	Religion					Rechnen
am Sonnabend	Deutsch					

f) Man bestimme jede Hausarbeit nach Inhalt und Umfang so, daß die Leistungen der mittleren und diejenigen der besseren oder schwächeren Zöglinge den Maßstab abgeben. Überhaupt aber halte man fest, daß keine Forderung gestellt werden darf, welcher ein aufmerksamer Zögling bei entsprechendem Nachdenken und in angemessener Zeit nicht zu ge-

nügen vermöchte. Denn thut man dieses nicht, so liegt eine doppelte Gefahr vor: Entweder der Zögling müht sich vergeblich ab und verliert schließlich das Selbstvertrauen, oder, was noch schlimmer ist, er greift zu unerlaubten Hilfen und betrügt sich und andere. Auch dürfte in solchen Fällen das Haus nicht selten selbst in starke Mitleidenschaft gezogen werden. Denn es ist doch stets eine höchst peinliche Sache, wenn man Zeuge sein muß, wie sich jemand vergebens abmüht, gestellten Forderungen zu genügen. Und hier sind es die eigenen Kinder oder Pfleglinge! Dann geschieht es wohl auch, daß sich in der Familie mitleidige Helfer melden, oder daß außerhalb derselben Helfer gesucht werden. Beides aber ist vom Übel, geeignet, den Segen des Hausfleißes von vornherein zu vereiteln.

g) Man nehme die dem Zöglinge nach der täglichen Schulzeit zur Verfügung stehende Zeit nur zum kleinern Teile in Anspruch und berücksichtige dabei sorgfältig Alter und körperliche Entwickelung desselben.

Der Hauptzweck, welchem der Hausfleiß dienen soll, kann vollständig erreicht werden, wenn man im 1. Schuljahre mit einer halben Stunde beginnt und in jedem nächsten Schuljahre eine Viertelstunde hinzufügt. Man erhält dann folgende Zeittafel:

1. Schuljahr $^1/_2$ Stunde,
2. Schuljahr $^3/_4$ Stunden,
3. Schuljahr 1 Stunde,
4. Schuljahr $1^1/_4$ Stunde,
5. Schuljahr $1^1/_2$ Stunde,
6. Schuljahr $1^3/_4$ Stunden,
7. Schuljahr 2 Stunden,
8. Schuljahr $2^1/_4$ Stunden u. s. w.

Selbst ganz abgesehen davon, daß die Gesundheitspflege dies fordert, der Zögling ist auch ein Glied seiner Familie, und die erzieherische Thätigkeit derselben, welche derjenigen der Schule mindestens ebenbürtig zur Seite steht, würde zu stark beeinträchtigt, wenn man die vorstehend gegebenen Zeitmaße überschreiten wollte. Es wird sich viel eher darum handeln dürfen, dieselben, besonders vom 6. Schuljahre ab, auf ein geringeres Maß herabzusetzen. Ja, in einfachen Verhältnissen, z. B. auf dem Lande oder in solchen städtischen Schulen, welche vorwiegend von Arbeiterkindern besucht werden, wird man als Höchstbetrag vielleicht nur 1 Stunde, wenn nicht noch weniger, ansetzen können. Denn es ist leider auch hier so, daß die Verhältnisse mächtiger sind als unser Wünschen und Wollen.

h) Man halte die Zöglinge an, ein Aufgabenbuch (s. d.) zu führen. Denn ein zweckmäßig eingerichtetes und sorgfältig geführtes Aufgabenbuch beugt irrtümlichen Auffassungen, jugendlicher Vergeßlichkeit und beschönigenden Ausreden seitens des Zöglings vor. Den Lehrer aber veranlaßt es, sich kurz und bestimmt zu fassen, also das Wesentlichste hervorzuheben und selbst auf gute Ordnung zu halten.

Es giebt Aufgabenbücher mit vorgedruckten Bezeichnungen und Lineaturen, welche aber alle mehr oder weniger Mängel an sich tragen. Auch sind dieselben wegen ihres geringen Umfanges nicht billig. Ein zweckmäßig eingerichtetes Aufgabenbuch muß für ein ganzes Schuljahr ausreichen, nach Schulwochen abgeteilt sein und den Zögling zur sorgfältigen Führung und Aufbewahrung gewissermaßen nötigen. Wir geben nachstehend das Schema zu einer Wochenseite eines solchen Aufgabenbuches, welches sich seit Jahren sehr gut bewährte, in verkleinertem Maßstabe:*)

.... Woche.

Vom .... bis .... 189...

Tag	Fach	Aufgabe
M.	....	....
D.	....	....
M.	....	....
D.	....	....
F.	....	....
S.	....	....

Bemerkungen: ....

....

....

*) Aufgabenbücher mit diesem Schema, welches gesetzlich geschützt ist, sind im Verlage von Hermann Graser, Annaberg i. E., zum Preise von 10 Pf. erschienen.

i) Man unterhalte einen den besonderen Umständen, insbesondere der Individualität des Zöglings und den häuslichen Verhältnissen desselben entsprechenden Verkehr mit den Eltern oder Pflegern.

k) Man nehme den Hausfleiß der Zöglinge während der Ferien nur insoweit in Anspruch, als es der fortlaufende Unterricht gebietet. Besondere Ferienarbeiten, welche alle zu liefern haben, schließe man grundsätzlich aus. Nur in einzelnen Fällen, z. B. wenn ein Zögling in einem Fache zurückgeblieben ist, mache man Ausnahmen. Aber dann versäume man auch niemals, dasjenige vorzukehren, was den gewünschten Erfolg sicher stellt.

Litteratur: Siehe die Artikel: Arbeit (häusliche), Arbeitszeit, Aufgabe, Aufgabenbuch, Familienerziehung und Fleiß in vorliegendem Encyklopäd. Handbuche. — Außerdem: Herbarts Päd. Schriften. Ausg. von Willmann oder Bartholomäi. — Artikel über Aufgaben und Fleiß in Schmids Encyklopädie. — Gräfe, Deutsche Volksschule. 1. Bd. Jena 1878. — Ziller, Allgemeine Philos. Ethik. Langensalza 1880. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig, 1884. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1884. — Ackermann, Päd. Fragen. Dresden 1884. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. Langensalza 1895. — Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891. — Andreae, Über die Faulheit. (In: Deutsche Blätter. Nr. 1 ff. Langensalza 1896.) — Dazu: Alle namhaften pädagogischen Zeitschriften in einzelnen Artikeln.

Annaberg i. Erzgeb. Berth. Hartmann.

Hausgesetze

s. Hausordnung

Haushaltungskunde, Haushaltungsschulen

1. Geschichtliches. 2. Begründung und Aufgabe. 3. Haushaltungskunde in Volksschulen im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände. 4. Haushaltungskunde als besonderer Unterrichtsgegenstand in Volksschulen. 5. Die Haushaltungsschule in Verbindung mit der Volksschule. 6. Selbständige Haushaltungsschulen und -Kurse.

1. Geschichtliches. Die Haushaltungskunde oder Hauswirtschaftslehre ist in Deutschland eine Errungenschaft des letzten Jahrzehnts. Noch 1888 konnte Kamp in seiner Schrift „Fortbildungsschulen für Mädchen“ sagen: „Haushaltungsschulen als ein notwendiger Teil, als das Schlußglied der öffentlichen Erziehung sind auf deutschem Boden Neulinge in der Theorie und fast unbekannt in der Praxis.“ Sehr viel für die Förderung hat die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung gethan. Am 16. Juni 1886 hielt auf der Versammlung des Neumärkisch-Posener Bezirksverbandes in Landsberg a. W. der Rektor Ernst aus Schneidemühl einen Vortrag über „Erziehung der Mädchen für den häuslichen Beruf“. Auf der Generalversammlung der Gesellschaft in Wiesbaden vom 26. bis 29. Juni desselben Jahres sprach Frau Professor Weber aus Tübingen gleichfalls über „die hauswirtschaftliche Ausbildung und Erziehung der Mädchen der weniger bemittelten Stände“. Ein Erfolg dieses Vortrages war die Errichtung von Haushaltungsschulen in Baden auf Veranlassung der Frau Großherzogin. Am 27. August 1887 referierte Dr. Kamp auf der Allgemeinen Lehrerversammlung in Frankfurt a. M. über „Fortbildungsschulen für Mädchen“. Der Vortrag wurde der Kaiserin Augusta gesandt, die für menschenfreundliche Bestrebungen jederzeit großes Interesse und ein mitfühlendes Herz bekundet hatte. Die hohe Frau lenkte die Aufmerksamkeit des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit auf die Angelegenheit. Bald beschäftigten sich weitere Kreise damit. An vielen Orten Deutschlands sind seitdem Haushaltungskurse und -Schulen begründet worden. Auch in anderen Ländern ist man mit mehr oder weniger Erfolg in dieser Richtung vorgegangen: in der Schweiz, in Österreich, Frankreich, Belgien, Schweden, Dänemark u. s. w., namentlich aber in England. Jetzt gehört die wirtschaftliche Ausbildung der Mädchen zu den brennenden sozial-pädagogischen Tagesfragen.

2. Begründung und Aufgabe. Die Haushaltungskunde ist für die Mädchen noch wichtiger als der Handfertigkeitsunterricht für die Knaben. Die Notwendigkeit der hauswirtschaftlichen Unterweisung liegt in den sozialen Verhältnissen begründet. Wenn der Familienvater der Häuslichkeit nicht entfremdet werden soll, dann muß es die Hausfrau verstehen, sie so einzurichten, daß er sich zu Hause wohl fühlt. Das vermag die Frau aber nur dann, wenn sie eine zweckmäßige und ausreichende hauswirtschaftliche Ausbildung erhalten hat. Man muß zugeben, „daß ein großer, wohl der größte Prozentsatz unserer Arbeiter ungenügend genährt und gekleidet ist, daß auf seine Gesundheit in den Wohnungen nicht die Sorgfalt verwandt wird, die darauf

ohne Erhöhung der Kosten verwandt werden könnte. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die meisten Arbeiter sich mit ihrem Verdienst ein viel behaglicheres Dasein verschaffen könnten, daß die Wohnung besser gereinigt, die Sachen mehr geschont und rechtzeitig ausgebessert, daß die Speisen nahrhafter und schmackhafter zubereitet, daß die Kinder leiblich und geistig besser gepflegt werden könnten, wenn die Hausfrau es verstände, besser hauszuhalten, wenn sie eine bessere hauswirtschaftliche Ausbildung in die Ehe gebracht hätte" (Ernst). Wo soll sie dieselbe nun empfangen? Die naturgemäße Lehrstätte ist die Familie, die naturgemäße Lehrerin der heranwachsenden Mädchen die Mutter. Diese ist aber häufig nicht in der Lage, den hier an sie herantretenden Anforderungen zu genügen. Oft hat sie keine Zeit dazu, weil ihre Kräfte für den Erwerb, den Unterhalt der Familie in Anspruch genommen werden; nicht selten gehen ihr auch die erforderlichen Fähigkeiten ab. In solchen Fällen muß für anderweitige hauswirtschaftliche Unterweisung der heranwachsenden Töchter gesorgt werden.

Seit lange giebt es in Deutschland Dienstbotenschulen, wie in Rudolstadt, Leipzig, Weimar u. s. w. Diese Schulen verfolgen aber einen anderen Zweck als die Haushaltungsschulen. Die Mädchen werden in den Dienstbotenschulen nicht für ihren eigenen, sondern einen fremden Haushalt vorgebildet. Dasselbe ist es, wenn sie in fremden Häusern gegen Lohn dienen. Im eigenen Haushalt werden sie später fast stets mit viel größeren Einschränkungen wirtschaften müssen, als sie es im Dienste gelernt oder doch gesehen haben. Zweckmäßiger ist eine andere Einrichtung, wie man sie z. B. in Lissa i. P. getroffen hat. Hier erhält das Mädchen einen Hauswirtschaftskursus im Einzelhaushalt. Es werden geeignete Hausfrauen aus dem Beamten- und Handwerkerstande ausgewählt, die in ihrem kleinbürgerlichen Haushalt keinen Dienstboten halten. Zu ihnen giebt man aus der Schule entlassene Mädchen zur Erlernung aller wesentlichen hauswirtschaftlichen Verrichtungen. Je nachdem es die häuslichen und Erwerbsverhältnisse zulassen, bleibt das Mädchen entweder stundenlang oder den ganzen Vormittag oder auch den ganzen Tag in dem fremden Haushalt. Die Mädchen werden auf diese Weise nicht in ihrem Erwerb benachteiligt und erhalten eine solche wirtschaftliche Vorbildung, wie sie sie später im eigenen Haushalt brauchen. Eine derartige Einrichtung ist gewiß vorteilhaft, wird aber nur eine Anwendung in beschränktem Maße zulassen.

Eine andere Veranstaltung ist die hauswirtschaftliche Unterweisung in Schulen, entweder in Volksschulen oder in besonderen Haushaltungsschulen. Mit der Volksschule verbunden wird der Haushaltungsunterricht in einer ganzen Anzahl deutscher Städte erteilt, z. B. in Cassel, Marienburg, Eberswalde, Chemnitz, Hanau.

3. Haushaltungskunde in Volksschulen im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände. Auch wenn keine besonderen Stunden für Haushaltungskunde angesetzt werden, lassen sich im Rahmen einiger bereits bestehenden Unterrichtsgegenstände hauswirtschaftliche Unterweisungen ermöglichen. Im Deutschunterrichte können die entsprechenden Abschnitte des Lesebuches behandelt werden. Ganz besonders mit Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Unterrichts ist das deutsche Lesebuch für Mädchenschulen von Ernst und Tews bearbeitet. Eine Anzahl hierher gehöriger Stücke des dritten Bandes sind folgende: Unsere Wohnung. Großmutterstübchen. Vom deutschen Hause (Sprichwörter und Denksprüche). Die Welt im Zimmer. Im Keller. — Der Segen guter Hauswirtschaft. Der Hausstand ist die Grundlage des Staates. Tante Schweppermann und ihre Kraftsprüchlein. Die Arbeit (Sprichwörter und Denksprüche). — Außen und innen. Der Staub. Warum die Reinigung der Körperhaut notwendig ist. Am Waschfaß. Sorge für gute, reine Atemluft! — Die Verbrennung, das Feuer. Ein gefährlicher Unsichtbarer. Die Steinkohlen. Küchengeräte. Barmherzigkeit gegen die Tiere. — Die Hauptnahrungsmittel des Menschen. Unsere Nahrungsmittel. Die Milch. Mehl und Brot. Das Kochsalz. Die fetten Öle. Von den Giftgewächsen. Am Kochtopf der Mutter. Abfälle im Hause. Von Speise und Trank. Was ist leicht verdaulich? Lebensregeln. Sprichwörter über Essen und Trinken. — Kleider machen Leute. Das Loch im Ärmel. Die Kleidung. Modethorheiten. Vom Leinkorn zur Leinwand. Die Baumwolle. Die Seide. Die Nähmaschine. Die Kleidung im Sprichwort. — Lerne multiplizieren! Strebe vorwärts mit Fleiß und Beharrlichkeit! Wer im kleinen sparsam ist. Werde sparsam! Von der Sparsamkeit (Sprichwörter und Denksprüche). Strecke dich nach der Decke! Ord-

nungsliebe. Gebrauche die Zeit! Frau Gertruds Haushaltungsbuch. — Von der Krankenpflege. Regeln für Gesunde und Kranke. Sorge für deine Gesundheit! Hausapotheke. — Lob einer guten Hausfrau. Die Hausfrau im Sprichwort. Ein herzguter Mann, der aber doch Weib und Kind unglücklich macht. Der Empfang des Vaters. Häusliche Sonntagsfreuden. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Über das Dienen. — Das Lesebuch von Ernst und Tews bietet außer den angeführten noch mehr für die Haushaltung wichtige Stücke. Andere Lesebücher weisen nicht so viel, immerhin einige mit Nutzen verwendbare Stücke auf. Die einfachste Buchführung für den Haushalt kann, wenn sie nicht im Deutschunterrichte (z. B. im Anschluß an das oben angeführte Lesestück) behandelt wird, auch im Rechenunterrichte eine Stelle finden. Unter den Geschäftsaufsätzen werden die Niederschriften der Buchführung vollzogen. Für den sonstigen Aufsatzunterricht eignen sich viele hauswirtschaftlichen Themata. Im Rechtschreibeunterrichte werden schwierig zu schreibende Wörter aus dem Bereiche des Haushaltes besonders berücksichtigt, z. B. Flanell, Kattun, Schirting, Kohlrabi, Mus, Sauce, Schokolade u. s. w. Dem Rechenunterrichte bietet der Einkauf der im Haushalte erforderlichen Nahrungsmittel und anderer Gegenstände Stoff. Auch wird man den Preis der einzelnen Nahrungsmittel im Verhältnis zum Nährwerte vergleichen, die Ausgaben für Wintervorräte berechnen u. s. w. In Naturgeschichte behandelt man im Anschlusse an den menschlichen Körper Gesundheitslehre und Krankenpflege. Der Nahrungsmittellehre bieten viele Tier- und Pflanzenbeschreibungen willkommene Anknüpfungspunkte. Auch wird man in Naturgeschichte und Naturlehre auf die Heizung und Beleuchtung der Wohnung eingehen. Desgleichen kann das Kapitel von der Kleidung in Naturgeschichte seine Stelle finden, in Mädchenklassen naturgemäß im Unterrichte für weibliche Handarbeiten. Frau Pfarrer Michel (Marie Rabe) in Rappoltsweiler im Elsaß hat seit lange die Handarbeitsstunden auch für theoretische Haushaltungskunde benutzt.

4. Haushaltungskunde als besonderer Unterrichtsgegenstand in Volksschulen. An einer Reihe von Schulen ist die Haushaltungskunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand geworden. Der Unterzeichnete hat vor fünf Jahren mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde an der von ihm geleiteten Volksschule die Einrichtung getroffen, daß in der ersten Mädchenklasse in wöchentlich zwei Stunden theoretische Haushaltungskunde getrieben wird. Gegenwärtig wird dieser Unterricht auch an anderen Schulen in der Nähe Brombergs eingeführt. Wie in der ersten Mädchenklasse in Schulitz bei der amtlichen Maximalstundenzahl von wöchentlich 32 die Zeit für die Haushaltungskunde gewonnen wird, soll sich aus der nachfolgenden Zusammenstellung ergeben: 5 Stunden Religion, 8 Stunden Deutsch, 2 Stunden Geschichte, 2 Stunden Geographie, 1 Stunde Naturgeschichte, 1 Stunde Physik, 1 Stunde Chemie, 4 Stunden Rechnen, 2 Stunden Haushaltungskunde, 2 Stunden Gesang, 2 Stunden Zeichnen, 2 Stunden weibliche Handarbeiten = 32 wöchentliche Unterrichtsstunden. Besondere Stunden für Kalligraphie sind in der ersten Klasse einer Schule mit sechs aufsteigenden Klassen nicht mehr nötig. Das für die Mädchen Notwendige aus dem Gebiete der Raumlehre kann gut in den Rechenstunden bearbeitet werden. Für Naturgeschichte reicht eine Stunde vollständig aus, da große Pensen der Haushaltungskunde zugewiesen sind. Die Pensenverteilung ist in Naturgeschichte auch eine zweijährige. 1. Jahr: Die Weichsel (der Strom) als Lebensgemeinschaft. 2. Jahr: Die Erde als Lebensgemeinschaft. Bisher fiel auch die Nahrungsmittellehre in die Haushaltungskunde. Jetzt ist sie der Chemiestunde zugewiesen worden, in der fast ausschließlich die Chemie der Küche berücksichtigt wird. Es wird daran manches angeschlossen, was im Grunde genommen nicht in die Chemie, wohl aber in die Haushaltungskunde gehört. Der Unterrichtsstoff ist folgender: Chemische Prozesse. Elemente. Die Seife und das Waschen. Die Farben und das Färben. — Die Nahrungsmittel im allgemeinen. Der Nährwert der Nahrungsmittel. Sein Verhältnis zu ihrem Preise. Aufbewahrung der Nahrungsmittel. Das Einkaufen derselben. Zusammenstellung des Speisezettels (dem Einkommen, dem Alter und der Beschäftigung der Familienglieder entsprechend; Abwechslung). Das Kochen, Braten, Schmoren. Arten, Ankauf und Behandlung des Küchengerätes. Wasser, Kaffee, Thee, Kakao, Schokolade, geistige Getränke, Milch, Butter, Käse, Öle, Säuren, Fette, Fleisch, Suppen, Mehl und Brot, Eier, Hülsenfrüchte, Kartoffeln, Gemüse, Salat, Gewürze, Zucker, Frühstück, Mittagsmahl, Abendessen. Wenn man

die Chemiestunde wegfallen läßt und diesen Stoff der Haushaltungskunde zuweist, dann führt man für diese praktisch einen zweijährigen Kursus ein. — In Haushaltungskunde wird ferner folgender Stoff behandelt: 1. Die Wohnung (Auswahl, Reinigung, Ordnung, Heizung, Beleuchtung). 2. Die Kleidung (Anforderungen an dieselbe, Einkaufen, Aufbewahrung, Behandlung, Vertilgung der Flecke). 3. Die einfachste Buchführung für den Haushalt. 4. Höflichkeits- und Anstandsregeln. 5. Gesundheit und Krankheit: Gesundheitspflege (gute Luft, Körperpflege). Krankenpflege (allgemeine Regeln, Hausapotheke, Messen mit dem Fieberthermometer). Verhalten bei plötzlichen Unglücksfällen (Quetschungen, Verwundungen, vergiftete Wunden, Blutungen, Verrenkungen, Verstauchungen, Knochenbrüche, Verbrennungen, Ertrunkene, Erfrorene, Ohnmächtige, Erstickungen, Hitzschlag, Krämpfe, Vergiftungen, vom Blitzschlag Getroffene, Umschläge). Krankenkost, Behandlung kleiner Kinder. Die vorstehende Stoffverteilung ist unter Benutzung der einschlägigen Litteratur, namentlich des Büchleins „Das häusliche Glück“, aufgestellt und unter Verwertung der in der Praxis gewonnenen Erfahrungen vervollkommnet worden. Das Interesse der Schülerinnen am Unterrichte war stets sehr rege. Sie werden angeleitet, die in der Schule gesammelten Kenntnisse im Elternhause in die Praxis umzusetzen.

5. **Die Haushaltungsschule in Verbindung mit der Volksschule.** Auch hat man in engerer oder loserer Verbindung mit der Volksschule Kochschulen gegründet. In Kassel sind die Schülerinnen in fünf Abteilungen gruppiert worden. Sie werden gleichzeitig mit denselben Arbeiten beschäftigt. In Berlin ist der erste Kursus von dem Verein für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend an der 196. Gemeindeschule am 18. Oktober 1893 begonnen worden. Zwanzig dreizehnjährige Mädchen der ersten Klasse wurden in einer wöchentlichen Lektion über das Allernotwendigste eines kleinen Familienhaushaltes, besonders in Bezug auf die Führung der Küche, theoretisch und praktisch unterwiesen. Der Unterrichts- und Übungsstoff betraf die Küchengeräte nach Behandlung und Gebrauch, das Scheuern und Reinigen der Küche und der Holz-, Blech-, Eisen-, Porzellan- und Glasgeräte, die Bedienung des Küchenherdes, die Reinigung und Behandlung der Küchenwäsche, das Tischdecken und das Verhalten bei Tische, die einfachste hauswirtschaftliche Buchführung, die Theorie und die Zubereitung der in dem kleinen Haushalte vorkommenden Speisen und Getränke. Auch das Interesse für häusliche Blumenpflege suchte man zu wecken. Während des Kursus wurden vorbereitet und gekocht: Suppen, Gemüse, Mehl- und Eierspeisen, Hülsenfrüchte, Fleischspeisen, Breie, Tunken, Obst, Getränke. Verwendet wurden sie zum Teil als Probe für die Schülerinnen, größtenteils aber zur Speisung von vierzig Mädchen des nahen Kinderhortes. Die laufenden Ausgaben betrugen für die Materialien zu den Speisen 122,70 M, für jede Lektion also ungefähr 3 M. Für die Ergänzung des Inventars und für Honorare wurden 292,30 M, im ganzen also 415 M ausgegeben. Diesem ersten Kursus folgten mehrere andere. Eine solche Verbindung von Kochschulen mit der Volksschule ist dem bloß theoretischen haushaltungskundlichen Unterrichte bei weitem vorzuziehen, namentlich dann, wenn im Unterrichte auch die übrigen Kapitel der Haushaltungskunde (Wohnung, Kleidung, Krankenpflege u. s. w.) behandelt werden. In manchen Schulen, z. B. in Herford, werden mehrere Abteilungen wöchentlich an je einem Vormittage in vier Stunden von 9—1 Uhr praktisch unterrichtet. Man zieht nicht bloß die Schülerinnen der ersten Klasse, sondern auch alle im letzten Schuljahre stehenden Schülerinnen der anderen Klassen heran. Allerdings wirkt ein solches Herausgreifen einer größeren Anzahl Schülerinnen aus dem Unterrichte der Klassen, zumal an verschiedenen Tagen, ungemein störend auf den übrigen Unterricht ein, und gerade der Vormittag ist für den Kochunterricht vorzüglich geeignet, während der Abendunterricht mancherlei Mängel mit sich bringt. In Chemnitz wurde zu Ostern 1890 an der fünften Bezirksschule, einer Volksschule, der Kochunterricht in wöchentlich vier Stunden eingeführt. Der letzte Jahrgang der ersten Klasse nahm teil. Der Unterricht fiel auf einen Vormittag. Die Stundenzahl wurde erübrigt in Geschichte, Naturkunde, Schreiben und Handarbeitsunterricht. Der Wegfall einer Geschichts- und einer Handarbeitsstunde muß aber Bedenken erregen. In Zwickau fing man am 1. Dezember 1889 mit dem Kochunterrichte an. Die Schülerinnen gehören zum letzten Jahrgange der Volksschule. Doch kürzt man hier nicht den übrigen Unterricht, sondern hat den Kochunterricht auf einen schulfreien Nachmittag (nicht Sonntag) gelegt.

Diese Einrichtung empfiehlt sich. Jede Gruppe von sechs Schülerinnen bekommt vier Monate hindurch wöchentlich drei bis vier Unterrichtsstunden.

6. Selbständige Haushaltungsschulen und -Kurse. Eine andere Einrichtung als die bisher angeführten ist die hauswirtschaftliche Unterweisung während der Volksschulzeit in Nebenschulen. Hier besteht wenig oder gar kein Zusammenhang mit der Volksschule. Sie sind entweder Handarbeitsschulen, Kochschulen oder vollständige Haushaltungsschulen. Solche Nebenschulen bestanden und bestehen z. B. in Trier, Altona, Bremen, Berlin, Naumburg. — In anderen Haushaltungsschulen werden die Mädchen nach der Volksschulzeit unterwiesen. Die meisten Töchter armer Familien treten allerdings sofort nach ihrem Austritte aus der Schule in die Erwerbsverhältnisse ein, sei es als Fabrikarbeiterin, Dienstmagd 2c. In vielen Fällen kommt aber vorher eine Pause, in anderen doch aus irgend einem Anlaß nach kürzerer oder mehrjähriger Arbeit. Den zu gewissen Zeiten vollständig oder teilweise arbeitslosen Mädchen erteilt man an vielen Orten hauswirtschaftlichen Unterricht. Derselbe nimmt entweder den ganzen oder einen halben Tag in Anspruch, je nach den häuslichen oder Arbeitsverhältnissen der Schülerinnen. Es wird in manchen nur Handarbeits-, in anderen nur Kochunterricht erteilt. Am besten sind vollständige Haushaltungsschulen. — Von den Tagesschulen unterscheiden sich die Stunden-Haushaltungsschulen. Sie sind für solche Mädchen bestimmt, denen keine ganzen oder halben freien Tage zur Verfügung stehen. Die Schülerinnen kommen hier wöchentlich einmal oder öfters auf mehrere Stunden, in der Regel abends nach Schluß der Lohnarbeit. Der Unterricht dauert dann bis 9 oder 10 Uhr. Da in diesem Falle mit jedesmal wenigen, wohl gar einzelnen Stunden gerechnet werden muß, zieht sich der Kursus naturgemäß länger hin als bei den Tagesschulen.

Litteratur: Kalle und Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen in Deutschland und im Ausland. Grundzüge der bestehenden Einrichtungen und Anleitung zur Schaffung derselben. Alte und Neue Folge. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1889 und 1891. (Diesem Buche haben wir eine Reihe von Angaben entnommen.) — Ernst, Haushaltungsschulen für Mädchen aus dem Volke. Posen, Decker u. Co. 1. Aufl. 1889. 2. Aufl. 1890. — Böhmert, Die neueren Bestrebungen zur hauswirtschaftlichen Ausbildung des weiblichen Geschlechts. Sonderabdruck aus: Der Arbeiterfreund, Heft 1, Jahrgang 1889. — Der Wegweiser zum häuslichen Glück, herausgegeben vom Verband Arbeiterwohl, M. Gladbach, Riffarth. — Wichterich, Verwendung des Buches: Wegweiser zum häuslichen Glück für Mädchen beim Volksschulunterricht. Ebenda, 1889. — Kamp, Die Abend-Haushaltungsschule in Frankfurt a. M. als praktische Lösung einer sozialen Aufgabe. Berlin, Liebmann, 1890. — Kalle, Über Volksernährung und Haushaltungsschulen als Mittel zur Verbesserung derselben. Wiesbaden, Bergmann. 2. Aufl. 1891. — Siler, Einfache Buchführung. Ein Übungsbuch für Schülerinnen in Mädchen-Fortbildungsschulen und ähnlichen Anstalten. Braunschweig, Appelhans und Pfennigstorff, 1893. — Nostitz-Wallwitz, Die Haushaltungsschule. Leitfaden für Lehrerinnen und Schülerinnen in Haushaltungsschulen unter besonderer Berücksichtigung einfacher, ländlicher Verhältnisse. 1. Band: Die Nahrung. Mit einem Anhang: Die Gesundheitspflege. Leipzig, Verlag der Arbeitsstube, Eugen Twietmeyer, 1893. — Pache, Schatzkästlein der Hausfrau. Heft 1: Der wirtschaftliche Haushalt der deutschen Familie. Sonderabdruck aus: Die Lehre von der Gesellschaft. Leipzig, Feodor Reinboth. — Mang, Die Führung eines Haushalts in bescheidenen Verhältnissen. Heidelberg, Georg Weiß. — Mang, Sparsamer Haushalt. Heidelberg, Dieffenbacher. — Heidemann, Handbuch für die Haushaltung, für Unterricht und Selbstbelehrung. Essen, Bädeker. — Der wirtschaftliche Unterricht armer Mädchen in Deutschland. Berichte, herausgegeben von der Haushaltungsunterrichts-Kommission des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit. Leipzig, Duncker & Humblot. — Paul am Ende, Die Errichtung von Haushaltungsschulen für Mädchen aus unbemittelten Ständen. Rudolstadt. — Marie Ernst, Das Buch der richtigen Ernährung Gesunder und Kranker. — Hedwig Heyl, Das ABC der Küche. — König, Prozentische Zusammensetzung und Nährwert der menschlichen Nahrungsmittel. — May, Zehn Arbeiterbudgets. — Fischer-Des Arts, Minna, Anleitung zum Erteilen des Unterrichts in der Haushaltungskunde. Jena, Fischer.

Schultz. Adolf Rude.

Hauskapelle

s. Alumnat

Hauslehrer

1. Begriff u. s. w. 2. Pflichten des Hauslehrers a) in Bezug auf den Unterricht, b) in Bezug auf die Erziehung, c) in Bezug auf sein Verhalten als Glied des Hauses. 3. Pflichten der Eltern gegen den Hauslehrer a) bezüglich des Unterrichts, b) bezüglich der Erziehung, c) bezüglich seiner Stellung im Hause.

1. Begriff. Hauslehrer sind Lehrer, die von den Eltern zum Unterrichte ihrer Kinder in das Haus genommen werden. In früheren Zeiten hatte das Hauslehrertum eine größere Bedeutung als jetzt. Der Hauslehrer hatte gewöhnlich den Kindern des Hauses die ge-

samte Schulbildung zu vermitteln, war durchgehends eine längere Reihe von Jahren im Hause und war, wenn auch nicht immer ausgesprochenermaßen, auch der Erzieher der Kinder. In vielen Familien war auch das Amt eines Hofmeisters als des wirklichen Erziehers der Kinder ein ausdrücklich bestehendes; es gehörte eben zu den Kennzeichen eines vornehmen Hauses, einen eigenen Hofmeister oder Erzieher für die Kinder zu haben. — In neuerer Zeit ist hierin ein Wandel eingetreten. In fast allen, auch den vornehmen Häusern hat der Grundsatz Anerkennung gefunden, daß die Eltern selbst die Erzieher ihrer Kinder sind, und Hofmeister, Gouverneure ꝛc. findet man fast nur noch in fürstlichen Häusern. Der eigentliche Hauslehrer ist in der That zur Zeit mehr oder weniger nur Lehrer. Und auch nach dieser Seite hin spielt der Hauslehrer gegen früher eine geringe Rolle. Die Zahl der öffentlichen und privaten Schulen höherer und niederer Art ist gegen früher bedeutend gewachsen; es giebt kaum einen Kreis, der nicht mehrere höhere Schulen besäße. Dazu sind die Anforderungen im Unterrichte in einem solchen Maße gestiegen, daß ein einzelner Lehrer, ein Hauslehrer, ihnen kaum gerecht zu werden vermag. Das Prüfungs- und Berechtigungswesen, das für alle, die im öffentlichen Leben einmal eine Stellung einnehmen wollen, seine Geltung hat, erfordert fast gebieterisch den Besuch einer Schule: und so ist es dahin gekommen, daß in Familien, an deren Wohnsitz eine Schule sich befindet, der Hauslehrer eine unbekannte Erscheinung geworden ist, und daß nur solche Eltern, die fern von einer (höheren) Schule zu wohnen gezwungen sind, einen Lehrer ins Haus nehmen. Aber auch hier geschieht dies gewöhnlich nur für kürzere Zeit, da man aus den angedeuteten Gründen die Kinder, sobald sie einigermaßen erwachsen sind, doch gern einer Schule zuführt.

Wegen dieser im allgemeinen geringen Bedeutung, die das Hauslehrertum in der Gegenwart hat, kümmert die Behörde sich um dasselbe so gut wie gar nicht; an amtlichen Vorschriften, den Hauslehrer betreffend, ist darum eigentlich nichts vorhanden. Der Behörde genügt es, daß durch einen Hauslehrer unterrichtete Kinder das Bildungsziel der einfachen Volksschule erreicht haben; im übrigen wird das Hauslehrertum als reine Privateinrichtung betrachtet und behandelt. Man wählt seminarisch und akademisch vorgebildete Lehrer, Theologen und Philologen, Neusprachler und Mathematiker, Kandidaten mit vollem und solche mit unvollständigem Zeugnis. Die Stellung des Hauslehrers entbehrt in jeder Beziehung des öffentlichen Charakters. Der Hauslehrer steht in einem reinen Privatverhältnis zu den Eltern, die ihn angestellt haben; Anstellung und Entlassung richten sich gänzlich nach den zwischen Person und Person festgesetzten Bestimmungen. Seine Wahl erfolgt gewöhnlich auf Grund privater Empfehlungen; selbst Vermittelungsbureaux, wie solche für Lehrerinnen bestehen, fehlen hier; auch fehlt es für Hauslehrer an jeglichem Zusammenschluß in Vereinen oder dergl.

2. Pflichten des Hauslehrers. Bevor wir nun dazu übergehen, die Pflichten des Hauslehrers darzustellen, sei bemerkt, daß es hier nicht unsere Aufgabe sein kann, alle jene Forderungen zu entwickeln, denen derjenige zu genügen hat, der Lehrer und Erzieher sein will. Es ist selbstverständlich, daß auch für den Hauslehrer die Richtlinien Geltung haben, die für den Lehrer und Erzieher im allgemeinen gelten, und daß er nach denselben Grundsätzen sein Amt zu führen hat, die in der Pädagogik allgemein Anerkennung gefunden haben. Auch für ihn muß das letzte Ziel aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit sein, den ihm anvertrauten Kindern zu helfen, daß sie zu sittlich-religiösen Persönlichkeiten werden; auch er muß, mag er kürzere oder längere Zeit seines Amtes walten, bei jedem einzelnen Schritte, den er thut, sich dessen bewußt sein, wie weit dieser Schritt jenem Zwecke dient oder nicht.

Aber die allgemeinen pädagogischen Grundsätze erleiden bei ihrer Anwendung in besonderen Verhältnissen gewisse Modifikationen, und diese für den Hauslehrer hervorzuheben, soll unsere Aufgabe sein. — Denken wir da an sein Hauptgeschäft, den Unterricht, und zwar zunächst an das Ziel desselben, so ist schon gesagt, daß es für ihn kein anderes als das allgemein gültige Unterrichtsziel geben kann, daß auch für ihn der Unterricht durch Pflege eines gleichschwebend vielseitigen Interesse im Dienste der Bildung des sittlich-religiösen Charakters stehen muß. Es ist sehr wichtig, dies für den Hauslehrer besonders zu betonen; denn gerade für ihn liegt die Gefahr sehr nahe, dies Ziel aus dem Auge zu verlieren. Haben doch die Eltern gewöhnlich besondere Wünsche, die berücksichtigt werden sollen, und die nicht immer zu dem letzten Ziele passen. Im praktischen

Leben stehende Männer und Frauen, auch die einsichtsvolleren, verlieren über den besonderen Aufgaben, die ihr Beruf ihnen stellt, so leicht den Blick für die großen und letzten Aufgaben der Unterrichtsarbeit. Da wird die Pflege dieser oder jener Seite des geistigen Lebens, dieser oder jener Fertigkeit und Fähigkeit als das durch den Unterricht zu erstrebende Ziel hingestellt und dem Hauslehrer als für den Unterricht maßgebend angepriesen. Da ist es leicht geschehen, daß dem Lehrer sein Blick enger zu werden anfängt, daß auch er die weittragenden und emporziehenden Gesichtspunkte aus den Augen läßt; und darum wird er gut thun, sich täglich vorzuhalten, daß seine Unterrichtsarbeit in letzter Linie der Begründung des sittlich-religiösen Charakters dienen soll.

Vor allen Dingen wird er im Lehrplane zu zeigen haben, daß er das Ziel des Unterrichts kennt. Verkehrt zwar wäre es, wollte er nicht besondere Wünsche der Eltern, die Individualität der Kinder, die besonderen Zwecke, die die Eltern für ihre Kinder erreichen wollen, oder die besonderen Verhältnisse der Schule, welcher sie später zugeführt werden sollen, berücksichtigen. Das ist ja gerade ein Vorzug des Privatunterrichts vor dem öffentlichen Unterrichte, daß dort mehr Freiheit herrschen kann als hier. Da kann ein Fach einmal besonders hervortreten, während ein anderes zurücktritt; da darf ein Fach einmal früher und ein anderes später auftreten, als in den für die öffentlichen Schulen giltigen Lehrplänen vorgeschrieben ist. Trotzdem gilt es für den Hauslehrer, bei der Ausarbeitung seines Lehrplans sich stets von den allgemein giltigen Grundsätzen leiten zu lassen und bei aller Rücksichtnahme auf Sonderzwecke doch im großen und ganzen stets innerhalb der durch die allgemein giltigen Pläne gezogenen Richtlinien zu bleiben. — Vor allen Dingen versäume der Hauslehrer nicht, überhaupt einen Lehrplan zu machen. Die Eltern werden es vielleicht nicht verlangen oder nicht nach einem solchen fragen. Möge ihn das nicht beirren. Seine erste Sorge sei, daß ein Lehrplan angefertigt und in aller Form von den Eltern genehmigt werde. In den meisten Fällen wird es angezeigt sein, bei der Ausarbeitung um Zuziehung eines erfahrenen Schulmannes zu bitten oder wenigstens den ausgearbeiteten Plan von einem solchen bestätigen zu lassen. Das ist nicht nur aus sachlichen, sondern auch aus persönlichen Gründen dem Hauslehrer zu raten. Er ist dann für alle Fälle „gedeckt“.

Auch in der speziellen Unterrichtsarbeit, in der Durcharbeitung des Lehrstoffes, kommt es darauf an, die allgemein geltenden didaktischen Grundsätze zu beachten und daneben die besonderen Vorzüge des Privatunterrichtes auszunutzen, ev. seine Gefahren zu vermeiden. Leichter als im Schulunterrichte ist für den Hauslehrer die Stufe der Vorbereitung, die Analyse. Auf Grund der genaueren Kenntnis seiner Schüler einerseits und der sie umgebenden Verhältnisse andererseits ist der Hauslehrer imstande, die Vorbereitung aufs sorgfältigste und vollkommenste zu gestalten. Er weiß genau, was er im Kinde voraussetzen kann, er kennt die Vorstellungen, die er wecken und auffrischen kann, und weiß, wie er nach der besonderen Individualität des Kindes dieses in die Stimmung zu versetzen hat, die für die Aufnahme des neuen Stoffes günstig ist. Das nutze er aus! — Auch die Darbietung kann der Hauslehrer oft anders und leichter gestalten als der Lehrer, der vor einer Klasse steht. Manches wird er lesen lassen, was sonst vorzutragen ist; in der Darbietung zarter Stoffe wird er den leisen und warmen Ton anschlagen können, der in der Klasse aus äußerlichen Gründen sich verbietet; er erzähle nicht dreimal eine biblische Geschichte, wenn sein Schüler sie nach dem zweiten Male aufgefaßt hat, weil es vor einer Klasse vielleicht regelmäßig so oft zu geschehen hat; in Bezug auf die Veranschaulichungsmittel benutze er alles, was sich ihm bietet; selbst das Bild eines Abreißkalenders, an dessen Benutzung der Lehrer in der Schule nicht denken kann, verschmähe der Hauslehrer nicht. Er wird durch solche Benutzung der Vorteile, die ihm der Hausunterricht bietet, seinem Schüler die Aufnahme des Neuen bedeutend erleichtern. — Mehr Schwierigkeiten als im Schulunterrichte wird ihm die Stufe der Association bereiten. Der Gedankenkreis einer Schar ist günstiger zu Vergleichungen und Kombinationen als der eines einzelnen, weil er größer und weiter ist. Darum ist für den Hauslehrer auf dieser Stufe große Vorsicht geboten. Ruhiges Verweilen, wiederholtes Sich-besinnen-lassen, ein ganz vorsichtiges, leises Lenken und Erinnern wird hier am Platze sein, damit die vergleichende und beziehende Thätigkeit des Geistes sich ungestört und ganz vollziehe und eine möglichst selbständige sei. — Dieselbe Vorsicht ist auf der System-Stufe notwendig. Im allgemeinen

wird sie sich bei dem einzelnen Schüler je schneller erledigen lassen als in einer ganzen Klasse; aber es liegt die Gefahr nahe, daß die Fassung und Formulierung des Erarbeiteten eine zu einförmige und einseitige werde, und das ist zu vermeiden. Bei einer größeren Anzahl von Schülern kann, da der eine diese, der andere jene Wendung gebraucht, eine gefährliche Einförmigkeit in der Fassung des Begrifflichen nicht hervortreten, wohl aber bei einem einzelnen Schüler. Der Hauslehrer sei sich dessen stets bewußt und gebe seinem Schüler Gelegenheit und Anleitung, dieselbe Sache öfter und in den verschiedensten Wendungen zum Ausdruck zu bringen. — Die größte Gefahr bereitet dem Hauslehrer die Stufe der Übung. Alle jene Wiederholungen und Übungen, die in einer Klasse ganz unbeabsichtigt dadurch eintreten, daß der Lehrer so und so viele Schüler einzeln heranziehen muß, fallen im Einzelunterrichte fort. Der Schüler des Hauslehrers lernt von andern und durch andere nichts; auf sich selbst gestellt ist er ganz allein. Da tritt leicht Ermüdung ein, die dann der Lehrer gar zu leicht dadurch zu vermeiden bereit ist, daß er neues bietet, ehe das Alte sitzt, daß er weiter schreitet, ehe der Boden fest geworden ist; und gerade hierin liegt der Grund der bekannten Erscheinung, daß es der Einzelunterricht so häufig nicht zu wirklich sicherem Können bringt. Möge also der Hauslehrer auf die Übung ganz besondere Sorgfalt verwenden!

Mit der Beachtung der erwähnten Eigentümlichkeiten des Einzelunterrichts indes hat der Hauslehrer seine Pflichten als Lehrer noch nicht völlig erfüllt. Er findet, wenn er nicht gerade den Anfangsunterricht zu erteilen hat, die Kinder auf einer bestimmten Stufe vor. Diese Stufe ist gewöhnlich nicht so leicht festzustellen, wie dies im Schulunterrichte möglich ist, wo jede Klasse planmäßig ihr bestimmtes Pensum zu erledigen hat. Außerdem zeigen sich im Privatunterrichte die stets vorhandenen Lücken und Schwächen viel deutlicher als in einer Klasse, und jeder Mangel stört den Fortschritt des Unterrichts viel empfindlicher als in einer Klasse, wo man immerhin doch mit einem Teile der Schüler weitergehen kann. Das bedenke der Hauslehrer und suche anfangs den Standpunkt seiner Schüler genau festzustellen. Etwaige Lücken fülle er dann aus, schwankende Elemente begründe er neu, eingeschlichene falsche Auffassungen berichtige er, — und zwar alles, ohne etwa seinen Vorgänger verantwortlich zu machen. Er möge die Eltern seine Beobachtungen wissen lassen, um nötigenfalls „gedeckt“ zu sein; aber er hüte sich, mehr zu thun, als den Thatbestand festzustellen, selbst wenn Eltern und Kinder geneigt sein sollten, die Schuld für alle etwaigen Mißstände auf den Vorgänger zu schieben. — Daß der Hauslehrer pünktlich und gewissenhaft in der Führung seines Amtes sein muß, würde hier gar nicht Erwähnung finden, wenn es nicht zu bekannt wäre, wie schwer es gerade für ihn ist, diese an und für sich so selbstverständlichen Forderungen zu erfüllen. Keine Schulglocke ruft, kein Direktor mahnt ihn; er kann jede versäumte Stunde leicht nachholen, da er ja die ganze Zeit zu seiner Verfügung hat u. s. w. u. s. w. Wie groß ist da die Versuchung, unpünktlich und unordentlich zu werden! Hiermit hängt die Gefahr zusammen, daß seine Unterrichtsstunden so leicht den ernsten Charakter verlieren, den sie haben sollen. Die Kinder, die den Lehrer nicht nur als Lehrer, sondern auch als Haus-, ja Spielgenossen kennen, sind geneigt, den leichten Ton, der zwischen ihnen und dem Lehrer außerhalb der Schulstunden angeschlagen ist, auch in diesen fortzusetzen. Das führt aber dazu, daß der Unterricht eine nutzlose Spielerei wird, und muß dadurch vermieden werden, daß der Lehrer von Anfang an die Unterrichtsstunden als etwas ganz Besonderes und Wichtiges erscheinen läßt, und das wird ihm nur gelingen, wenn er selbst es peinlich genau und ernst nimmt mit allem, was Unterricht heißt, und auch die äußeren Ordnungen, Lektionsplan u. s. w. streng beachtet. — Bei allem Halten auf Ordnung und Pünktlichkeit indes wäre es thöricht, wollte der Hauslehrer die Vorteile, die ihm seine freiere Stellung auch nach dieser Seite hin bietet, nicht ausnutzen. Wo es im Interesse der Sache liegt, die Behandlung eines Stoffes zu Ende zu führen, statt Fremdes dazwischen zu bringen, möge er ruhig den Glockenschlag überhören und das Ende der Lektion hinausschieben; oder wenn in einer Stunde, die dem Plane nach in die Mittagszeit oder auf den Nachmittag fällt, gerade ein Stück zur Behandlung steht, das die Frische und Empfänglichkeit des Kindes in ganz besonders hohem Maße erfordert, lege er ruhig diese Stunde einmal an den Anfang des Tages. Das sind Freiheiten, deren Ausnutzung, vorausgesetzt, daß sie nur aus sachlichen Gründen erfolgt, Eltern sowohl

wie Kinder verstehen und billigen werden. Auch das darf der Hauslehrer sich gestatten, daß er, wenn die Kinder ermüdet und abgespannt sind, die Lektion abbricht vor der festgesetzten Zeit. Er wird dies, da im Einzelunterrichte die Anspannung der Kinder bekanntlich eine sehr starke ist, sehr häufig thun müssen; vielleicht thut er gut, wenn er gleich von vorn herein nicht vollstündige, sondern dreiviertelstündige Lektionen ansetzt. — Da endlich der Hauslehrer gewöhnlich in allen Fächern, auch in denen, die nicht gerade „seine" Fächer sind, zu unterrichten hat, so ist es seine Pflicht, durch Privatfleiß seine Bildung zu erweitern und zu vertiefen, sich jedenfalls das Wissen anzueignen, dessen er für seine Arbeit bedarf, auch wenn ihm diese Beschäftigung an sich wenig Freude macht und die Eltern vielleicht gern bereit sind, mit seinen Schwächen zu rechnen.

Wartet der Hauslehrer auf die angedeutete Art seines Amtes als Lehrer, so hat er eigentlich seine Pflicht erfüllt, nicht nur, weil er des Unterrichts wegen in erster Linie ins Haus genommen ist, sondern weil mit der rechten Erledigung dieses Hauptgeschäftes auch das Wichtigste für das gethan ist, was man Erziehung im eigentlichen Sinne zu nennen pflegt. Es geht eben auch für den Hauslehrer nach dem Herbartschen Grundsatze, daß ein weiter und in seinen einzelnen Teilen innigst verknüpfter Gedankenkreis, der das Günstige seiner Umgebung aufzunehmen und das Ungünstige desselben abzustoßen weiß, das sicherste Mittel zur Begründung sittlich-religiösen Wollens ist. Aber wegen der Schwachheit der menschlichen Natur wird die Umsetzung sittlicher Grundsätze in Wollen stets eine unvollkommene sein und bleiben, vollends beim Kinde, dessen Gedankenkreis ja noch in der Bildung begriffen ist, und das der Umgebung viel mehr hingebend als bestimmend gegenübersteht. Da ist haltende, bestimmende, regelnde, erinnernde und berichtigende Thätigkeit, die sich direkt auf den Willen richtet und die Umsetzung des Gedankenkreises in Wollen unterstützt, notwendig; und gerade der Hauslehrer, der seinen Zögling in seinem Verhalten der Umgebung gegenüber täglich und stündlich zu beobachten Gelegenheit hat, kann gar nicht anders, als hier unterstützend, erziehend eingreifen, — gleichgültig, ob er dazu ausdrücklich verpflichtet ist oder nicht. Es mag an dieser Stelle bemerkt werden, daß, wenn in fürstlichen Häusern Erzieher und Lehrer unterschieden werden, unter Erziehung dann wesentlich die Pflege der sogenannten mittelbaren Tugenden, des äußeren Anstandes ꝛc. verstanden wird, weshalb hierzu in der Regel auch ein Offizier, jedenfalls ein der „Gesellschaft" angehörender Herr gewählt wird. Die in unserm Sinne eigentliche Erziehung aber überläßt man nicht nur gern dem Hauslehrer, sondern erwartet sie von ihm, auch wenn er offiziell nur der Lehrer ist. Wir müssen daher auch die erziehliche Thätigkeit des Hauslehrers, und zwar von dem Gesichtspunkte aus betrachten, was sich bezüglich dieser für ihn aus der Eigentümlichkeit seiner Stellung, ihren Vorzügen und ihren Nachteilen ergiebt.

Was zunächst die formale Seite der Willensbildung betrifft, so bietet diese dem Hauslehrer viele Schwierigkeiten. Sein Zögling steht allein, er spürt also die Menge von Reizen zur Anspannung seines Willens nicht, die derjenige erfährt, der Glied einer Klasse und Zögling einer Schule ist. Im Unterrichte wird er nicht durch das Beispiel anderer angespornt, sich anzustrengen; es fehlt ihm der Zwang zu straffer körperlicher Haltung im Unterrichte, den sonst die Haltung der Klasse auf den einzelnen ausübt; er spürt nicht den Zwang zur Selbstzucht und Selbstbeherrschung, den derjenige sich auferlegen muß, der mit Klassengenossen verkehren und spielen will, ohne die geltenden Gesetze zu verletzen; ihm fehlt der Anlaß zu dem Aufgebote seiner ganzen Willenskraft, zu dem der Knabe sich zwingt, wenn es gilt, vor den Klassengenossen Schmerzen und dergleichen zu verbergen und zu verbeißen. Diesen Mangel auszugleichen, muß der Hauslehrer mit allen Mitteln erstreben, damit sein Zögling kein schlaffer, schwacher und unselbständiger Mensch werde. Im Unterrichte darf keine Nachlässigkeit in der äußeren Haltung, keine Halbheit in den Leistungen, kein energieloses Sprechen geduldet werden. Bei der Anfertigung der Schularbeiten darf die Aufsicht nur mit der äußersten Vorsicht geführt und niemals dazu benutzt werden, daß die Güte der Arbeiten auf Kosten der Selbstthätigkeit und Selbständigkeit des Kindes erreicht werde. Wie nahe liegt doch hier die Gefahr für den Hauslehrer, die Selbstthätigkeit zu unterdrücken statt zu heben! Auch in der Beurteilung der das Kind täglich umgebenden Dinge und Verhältnisse halte der Hauslehrer auf Selbstthätigkeit des Kindes. Er leite stets zu selbständiger Bildung des Urteils an, statt, wie es bei dem häufigen Zusammen-

sein so leicht geschieht, fertige Urteile zu geben. Selbst wo es sich um die unbedeutendsten Angelegenheiten, etwa um die Wahl eines Spieles oder dergleichen handelt, lasse der Hauslehrer den Zögling seine Entschließungen selbst fassen; die Berichtigung einer etwaigen falschen Entschließung ist ihm, der den ganzen Tag um seinen Zögling sein kann, ja nicht schwer. Kurz: die Zucht soll „bestimmend", wie Herbart sagt, sein. — Daneben sei sie „haltend". Der Leichtsinn, an den man dabei sogleich denkt, wird in der Schule durch Schulordnung und Schulgesetze einigermaßen in Schranken gehalten, und von dem Leichtsinn seiner Schüler außerhalb der Schule erfährt der Lehrer wenig. Wie ganz anders steht in dieser Beziehung der Hauslehrer, dem der Leichtsinn seines Zöglings tagtäglich in den verschiedensten Äußerungen und Bethätigungen vor die Augen tritt. Da heißt es vor allen Dingen und zunächst den Leichtsinn richtig beurteilen, ihn nicht als Herzensfehler, sondern als Mangel formaler Natur auffassen und ansehen. Und das ist schwer für jemand, der alles sieht und hört, an den wenigstens alles kommt, was den Tag über von dem Kinde versucht und ausgeführt wird. Wie leicht kann er dahin kommen, daß er das Leichte schwer nimmt, ein Versehen als Vergehen oder gar Verbrechen ansieht und behandelt! Es ist die größte Kunst des Hauslehrers, in dieser Beziehung klaren Blick zu behalten und ihn durch die kleinen Verdrießlichkeiten des Tages sich nicht trüben zu lassen. Gelingt ihm das, so wird er den Leichtsinn richtig behandeln, indem er die Herbartsche „haltende Zucht" anwendet. Er wird durch seine bloße Gegenwart die schlimmsten Ausbrüche des Leichtsinns unmöglich zu machen suchen; mit seinem Blicke wird er den Zögling in seine Schranken bannen; mit seiner Ruhe, Festigkeit und Gleichmäßigkeit in der Haltung wird er dem Zöglinge immer wieder der Stab werden, an dem dieser sich immer von neuem wieder aufrichten, sammeln und besinnen kann, bis allmählich sein Wollen selbst zur Stetigkeit und Festigkeit gelangt.

Bereitet somit die Erziehung nach der formalen Seite hin dem Hauslehrer besondere Schwierigkeiten, so hat er in materialer Beziehung insofern günstigere Verhältnisse, als die Pflege der Krone aller Tugenden, des Wohlwollens, sich fast ohne sein Zuthun erledigt. Das Familienleben, dessen Grundzug das Wohlwollen ist, umgiebt das Kind fast unausgesetzt und erzieht zum Wohlwollen, so daß es von seiten des Lehrers kaum noch besonderer Arbeit bedarf. Höchstens wird er bei seinem Zusammensein mit dem Zöglinge, auf Spaziergängen rc. es sich angelegen sein lassen, diesen in der praktischen Bethätigung des Wohlwollens gegen andere, auch gegen die Tiere zu üben; weiterer Maßnahmen bedarf es kaum. Um so größere Sorgfalt erfordert die Pflege des Sinnes für Recht und Billigkeit. Es ist bekannt, daß nirgends strenger auf die Beobachtung dessen, was Sitte und Regel ist, gehalten wird als unter Schulgenossen. Jede Abweichung von den Regeln des Spiels oder des sonstigen Verkehrs wird aufs strengste geahndet. Das weckt und bildet den Sinn für Recht und Billigkeit in ganz besonderem Maße. Dem Zöglinge des Hauslehrers fehlt diese Erziehung, die ohne Zuthun des Lehrers, nur durch den Verkehr mit gleichaltrigen und gleichgestellten Genossen geschieht. Dieses Mangels muß der Hauslehrer sich stets bewußt sein, und er muß ihn, soweit es ihm irgend möglich ist, auszugleichen suchen. Wo er kann, verschaffe er seinem Zöglinge Verkehr mit gleichaltrigen Genossen und nutze diese Gelegenheiten gewissenhaft für seinen Zweck aus. Es wird bald Streit entstehen zwischen seinem Zöglinge und den Spielgenossen, falls ersterer überhaupt Energie und Selbstbewußtsein besitzt. Die Schlichtung dieses Streites so zu leiten, daß unter Schonung der Selbständigkeit des Zöglings doch streng den Ideen des Rechts und der Billigkeit entsprechend entschieden wird, ist eine schwere Kunst, die aber der Hauslehrer im Interesse seines Zöglings üben und lernen muß. Auch im Verkehr des Zöglings mit den Hausgenossen soll, trotzdem das Wohlwollen die Grundlage desselben ist, dem Recht und der Billigkeit Rechnung getragen werden. Ganz besonders soll dies geschehen, wo es sich um die Benutzung von Sachen handelt, die den Geschwistern oder einem andern Hausgenossen gehören. Solche Gelegenheiten, den Sinn für Recht und Billigkeit auszubilden, versäume der Hauslehrer ja nicht. — Dem größten Hindernisse des Handelns nach Recht und Billigkeit, endlich der Leidenschaftlichkeit, der im Hause gleichfalls das natürliche Gegengewicht, Verkehr mit gleichgestellten Genossen, fehlt, begegne der Hauslehrer durch Pflege edler Interessen, am besten irgend einer Kunst. Wo dies nicht möglich, erwecke er Sinn für irgend eine Liebhaberei, für Sammeln von Marken, Siegeln rc.; das wird immerhin dazu beitragen,

daß der leidenschaftliche Sinn niedergehalten und gemäßigt wird.

Wir verzichten darauf, noch andere Einzelforderungen anzuführen, und wollen nur noch darauf besonders hinweisen, daß die Hauptbedingung für ein gedeihliches erziehliches Wirken des Hauslehrers darin besteht, daß er über vielen den kleinen Sorgen und Nöten des Tages und über den Verdrießlichkeiten und Unbequemlichkeiten, die ihm der Leichtsinn seines Zöglings verursacht, die großen Gesichtspunkte der Erziehung nicht aus dem Auge verliert, sondern sich den Blick frei und klar erhält für das, was das Wesen der sittlich-religiösen Persönlichkeit ausmacht. Dazu ist notwendig, daß er sich oft und recht gründlich mit dem Studium der Ethik, die Normen für den Willen aufstellt, befasse. Das schärft das Urteil über Gesinnungsverhältnisse und befähigt ihn, aus den ihm täglich zur Beurteilung vorliegenden, oft sehr verwickelten Gesinnungsverhältnissen das Wesentliche herauszufinden, die Gesinnungs- und Handlungsweise seines Zöglings also richtig zu beurteilen. Ist er hierzu im stande, wird er auch die Fehler desselben richtig behandeln, den Leichtsinn als etwas Leichtes milde, wirkliche Charakterfehler dagegen mit aller Strenge und Unerbittlichkeit, auch wenn die Eltern, was sehr häufig der Fall sein wird, geneigt sein sollten, diese milde zu beurteilen, sie als Erbfehler, die nun einmal vorhanden, zu entschuldigen u. s. w. Dadurch allein, daß er selbst in der Beurteilung seines Zöglings die erhabenen sittlichen Ideen seine Norm sein läßt, wird er es erreichen, daß allmählich auch für den Zögling diese Ideen zu Leitsternen seines Wollens und Handelns werden, was ja im letzten Grunde Ziel aller erziehlichen Thätigkeit sein muß.

Wenden wir uns nun noch mit kurzen Worten zu den Pflichten des Hauslehrers, die er als Hausgenosse zu erfüllen hat. In dieser Beziehung ist eigentlich nur zu fordern, daß er selbst ein sittlicher Charakter sei, daß er die Grundsätze, die er lehrt, auch vorlebe, daß sein ganzes Auftreten davon Zeugnis ablege, daß er ein feines sittliches Taktgefühl besitzt. Im Besitze eines solchen Taktgefühls wird es ihm nicht schwer fallen, sich in die besonderen Verhältnisse des Hauses hineinzufinden und zu ihnen die richtige Stellung zu nehmen. Er wird, was das Wichtigste ist, die Autorität der Eltern den Kindern gegenüber nicht zu vermindern, sondern zu stärken suchen. Er wird die besonderen Verhältnisse des Hauses, die Sitten und Einrichtungen desselben, auch wenn sie ihm fremd und vielleicht unberechtigt erscheinen, pietätvoll zu würdigen wissen. Mit den Standesvorurteilen, denen er fast immer begegnen wird, wird er zu rechnen verstehen und sich immer sagen, daß er nicht zum Reformator des Hauses, sondern zum Dienste an dem geistigen Wohle der Kinder berufen ist. In diesem Punkte den richtigen Takt zu beweisen, ist nicht immer leicht, und gar mancher Hauslehrer verdirbt sich seine Stellung dadurch, daß er sein Urteil über Fragen vorbringt, die ihn nichts angehen. Er erfülle seine Pflicht an den Kindern; mehr verlangt man von ihm nicht. Er denke ja nicht, daß er maître de plaisir sein und in Dingen erfahren sein müsse, die, wie Jagd u. dergl. im Hause wirklich eine Rolle spielen, ihn aber absolut nicht kümmern. — Das feine sittliche Taktgefühl wird ihn auch abhalten, mit besonderen Mitteln die Liebe und Achtung des Hauses zu suchen. Niemals werde er zu vertraulich gegen die Eltern, auch wenn diese einmal mehr als notwendig freundlich und offen gegen ihn gewesen sind. Er spreche von seinen persönlichen Verhältnissen möglichst wenig; dagegen sei er den Eltern gegenüber rückhaltslos offen, wenn er ein Versehen gemacht hat. Die Eltern sehen daraus, daß er frei ist von Eitelkeit, und werden ihm ihr Vertrauen doppelt gern schenken. Auch den Kindern gegenüber ist die rückhaltloseste Offenheit geboten. Bei der nahen Berührung, in die er zu ihnen tritt, — werden sie doch selbst in seine Toiletten-Geheimnisse eindringen! — wird er doch kaum etwas vor ihnen verbergen können. — Im Besitze eines feinen sittlichen Taktgefühls wird er auch die Schwierigkeiten leicht überwinden, die daraus entstehen, daß es ihm vielleicht an der notwendigen Kenntnis der gesellschaftlichen Umgangsformen fehlt. Er gestehe ruhig ein, daß er dies oder jenes nicht wisse; dann werden ihm kleine Verstöße gern verziehen. Er zeige nur überall, daß er wahre Herzensbildung besitzt. Auch den dienenden Personen des Hauses gegenüber wird er dann die rechte Stellung einnehmen, indem er weder zu vertraulich mit ihnen noch zu hochmütig gegen sie ist. Das feine sittliche Taktgefühl endlich wird ihn auch davor bewahren, das Haus, dem er angehört, durch Schwatzen über häusliche Verhältnisse zu schädigen, sowie davor, durch seinen Verkehr außer dem Hause diesem Unannehmlichkeiten zu bereiten.

3. Pflichten der Eltern gegen den Hauslehrer. Soll der Hauslehrer den erwähnten zahlreichen und schwierigen Forderungen genügen, so kann und muß er erwarten, daß er von den Eltern unterstützt werde. Um im Unterrichte das leisten zu können, was gefordert wird, ist es notwendig, daß nicht zu viel verlangt werde. Drei oder vier in verschiedenem Alter stehende Kinder z. B. in allen Fächern zu unterrichten, geht über die Kräfte eines einzelnen hinaus und sollte niemandem zugemutet werden. Die Überbürdung mit Arbeit muß dem Hauslehrer ja alle Frische und Freudigkeit nehmen, deren doch gerade er so sehr bedarf. — Das Wichtigste indes, das der Hauslehrer erwarten muß, ist, daß die Eltern Interesse für den Unterricht haben und zeigen. Sie müssen gewissermaßen selbst an der Unterrichtsarbeit teilnehmen, indem sie den Lehrplan mit dem Lehrer besprechen, den Stunden ab und zu beiwohnen, sich täglich nach dem Verhalten der Kinder in den Stunden erkundigen, auch den Schularbeiten, wenn es ihnen möglich, ihre Aufmerksamkeit schenken u. s. w. Selbstverständlich ist, daß die notwendigen Lehrmittel beschafft und würdige Unterrichtsräume zur Verfügung gestellt werden, sowie daß die Kinder nicht ohne die allertriftigsten Gründe dem Unterrichte entzogen werden. — Stehen die Eltern so zum Unterrichte, wird es auch nicht geschehen können, daß sie für etwaige Mißerfolge in den Leistungen ihrer Kinder den Lehrer allein verantwortlich machen, sondern sie werden vielmehr mit ihm gemeinsam die Gründe des Mißerfolgs erwägen und auf Mittel zur Besserung sinnen.

Mehr noch als im Unterrichte wird der Hauslehrer in der Erziehung die Unterstützung der Eltern sich wünschen. Er findet sie am schönsten da, wo das ganze Leben im Hause auf sittlich-religiöser Grundlage ruht. Da wird es an dem notwendigen Einvernehmen zwischen ihm und den Eltern nicht fehlen, und Konflikte können nicht entstehen. Wo aber jene Voraussetzung nicht zutrifft, muß der Hauslehrer das wenigstens erwarten, daß ihm seine Arbeit nicht erschwert werde. Das geschieht aber, wenn die Eltern seine Autorität untergraben. Darum dürfen die Eltern nicht in Gegenwart ihrer Kinder absprechend über den Hauslehrer urteilen. Wenn ihnen eine Maßregel desselben unverständlich oder gar verkehrt erscheint, sollen sie nicht vor den Kindern ihre abweichende Meinung kund geben, sondern sich mit dem Lehrer persönlich aussprechen und eine Verständigung suchen. Verstößt der Hauslehrer gegen die Ordnungen des Hauses, so werde darüber in Gegenwart der Kinder nie ein tadelndes Wort laut. Man zerstört eben sonst die Autorität und die Liebe, die der Hauslehrer bei den Kindern und überhaupt im Hause besitzen muß, und damit die Grundlagen für seine ganze erziehliche Thätigkeit. Auch in der äußeren Stellung im Hause, die dem Lehrer zugewiesen wird, muß sich aussprechen, daß man seine Autorität schützen will. Er darf es sich darum nicht gefallen lassen, in Bezug auf die Wohnung mit den Domestiken gleichgestellt werden; er muß verlangen, daß er mit an der Tafel speise, wenn die Kinder mit essen, und sein Gehalt muß so hoch sein, daß er anständig gekleidet einhergehen kann. Überhaupt muß er den Grad von Achtung beanspruchen, der ihm als dem Gehülfen der Eltern in ihrem wichtigsten Geschäfte gebührt, und darf nicht mit einer Behandlung zufrieden sein, wie sie etwa ein besserer Diener des Hauses erfährt.

Wir brechen hier ab. Mehr oder weniger wird die Stellung, die der Lehrer im Hause einnimmt, davon abhängen, ob er die rechte Persönlichkeit ist oder nicht; und damit kommen wir zum Schluß auf den Kern unsrer Ausführung zurück. Nicht ein unreifer Jüngling, wie meistens der Fall, sondern ein ganzer Mann sollte in das schwere Amt eines Hauslehrers berufen werden. Nur ein ganzer Mann ist im stande, den auch nach unsern wenigen Andeutungen doch gewiß nicht wenigen und nicht leichten Anforderungen zu entsprechen, die an den Hauslehrer gestellt werden. Nur einem ganzen Manne endlich wird es auch möglich sein, den mancherlei Gefahren, die das Hauslehrerleben in sich birgt, wie Gewöhnung an üppiges Leben und hoch gestellte Lebensführung, an Unfleiß in der Fortbildung, an Oberflächlichkeit 2c., zu entgehen, seine Vorteile dagegen auszunutzen, indem er die Hauslehrerjahre anwendet, Menschen und ihm sonst fremde menschliche Verhältnisse kennen zu lernen, sich seine Umgangsformen anzueignen, einen reichen Schatz pädagogischer Erfahrungen zu sammeln und sich in Selbstzucht und Selbstverleugnung zu üben.

Litteratur: Neue Litteratur über den Hauslehrer ist nicht vorhanden. Die älteren Werke, wie „Der wohl unterwiesene Informator" von Rambach, „Unterricht für Informatoren und Hofmeister" von Büsching, „Der Privaterzieher, in Familien . . ."

von Heidenreich u. a. behandeln mehr den Hofmeister des vorigen Jahrhunderts. Von den größeren pädagogischen Werken des letzten Jahrhunderts sind es nur Niemeyers „Grundsätze der Erz. u. d. Unt.“, die dem Hauslehrertum eine ausführlichere Betrachtung widmen. Vergl. Herbarts Berichte an Herrn von Steiger.

Bückeburg. E. Schwertfeger.

Hausordnung

1. Die Hausordnung in der Familie. 2. Die Hausordnung in den Alumnaten. 3. Bedeutung für die Erziehung.

1. Die Hausordnung in der Familie. Unter normalen Verhältnissen setzt sich in jeder Familie hinsichtlich der alltäglichen Lebensführung, wie sie sich in der Besorgung des Haushalts, in der Pflege und Erziehung der Kinder, in der Arbeit und Erholung ꝛc. äußert, eine gewisse regelmäßige Zeiteinteilung und Aufeinanderfolge der einzelnen Verrichtungen fest, die wir als Hausordnung im engeren Sinne zu bezeichnen pflegen. Je nach der gesellschaftlichen Stellung, dem Berufsstande, dem Charakter und der Individualität der Eltern ist die Hausordnung sehr verschieden. Im folgenden wollen wir uns in kurzer Skizze ein Beispiel einer solchen Hausordnung aus dem mittleren Bürgerstande vergegenwärtigen, wo der innige Zusammenhang und der gleichmäßige Verlauf des Familienlebens möglichst getreu zum Ausdruck kommt und dem Erziehungsgeschäfte in der Regel einen recht günstigen Boden bereitet. Da stehen alle Glieder der Familie zu einer bestimmten Zeit auf — im Winter meist später als im Sommer —, bringen ihr Äußeres (Kleidung ꝛc.) in Ordnung, verrichten gemeinsam die Morgenandacht, worauf gefrühstückt wird. Dann geht der Vater an die Berufsarbeit, und die größeren Kinder eilen nach nochmaliger Durchsicht ihrer Aufgaben zur Schule. Die Mutter aber besorgt, sei es allein, sei es unter Mitwirkung von Dienstboten und erwachsenen Töchtern die Haushaltungsgeschäfte in Zimmer und Küche, sowie die Pflege der kleineren Kinder, die sie auch zweckmäßig zu beschäftigen weiß. Der Vormittag geht zu Ende. Die Kinder kommen aus der Schule allmählich heim, hängen ihre Überkleider an die für sie bestimmten Haken und legen ihre Bücher und Hefte an den ihnen zugewiesenen Platz, worauf sie sich nach kurzer Pause für den Nachmittagsunterricht vorbereiten. Es wird Mittag. Der Vater kommt aus dem Amte oder der Werkstatt. Die Kinder haben inzwischen den Tisch gedeckt, um den sich nun die ganze Familie versammelt. Nach erfolgtem Tischgebet, welches von Woche zu Woche von je einem Familiengliede gesprochen wird, beginnt das Essen, wobei die Kinder still bescheiden abwarten, bis sie ihren Anteil erhalten. Auch wird darauf geachtet, daß sie mit der ihnen gebotenen schlichten Kost vorlieb nehmen, daß sie nicht wählerisch, daß sie mäßig, sittsam und reinlich sind, so wie es eine gute Tischzucht erfordert. Nötigenfalls machen die Eltern die Kinder darauf aufmerksam, wie sie sich zu benehmen haben, überhaupt ist ihnen hier Gelegenheit geboten, die äußere und innere Verfassung ihrer Kinder zu beobachten, in zwangloser Gesprächsform, durch Mahnung, Lehre und Beispiel dem Auftauchen schlimmer Neigungen entgegenzuwirken, hingegen die Entwickelung löblicher Gewohnheiten zu begünstigen. Zumal dem Vater, der den Tag über meist der Berufsarbeit obliegt, muß es während der Mittagszeit willkommen, geradezu ein Bedürfnis sein, mit dem leiblichen und geistig-sittlichen Gedeihen seiner Kinder immer wieder in Fühlung zu kommen, sie hierin zu fördern und zu ihnen in gemütliche Beziehung zu treten. Der Mittagspause folgt bald wieder die gewohnte Arbeit im Hause, in der Schule, wie in der Werkstatt oder Amtsstube, während die kleineren Kinder die Spielecke aufsuchen. Doch sind die Schulkinder bald wieder daheim, verzehren ihr Vesperbrot und widmen sich nun einige Zeit der Erholung, indem sie irgend eine Lieblingsbeschäftigung (Spiel, Musikübung ꝛc.) vornehmen oder sich je nach der Jahreszeit und Witterung auch im Freien umhertummeln. Wird ihnen freier Ausgang gestattet, so sind sie zu einer genau festgesetzten Stunde zu Hause, und es werden nun die Schulaufgaben für den nächsten Tag in Angriff genommen. Der Abend rückt vor, der Vater tritt wieder ein in die Mitte der Seinen, freundlich begrüßt von klein und groß. Die Hausarbeiten werden nach kurzer Frist möglichst abgeschlossen. Die Familienglieder vereinigen sich alle um den Tisch zum Abendbrot und es schließt sich daran abermals ein gemütlicher Gedankenaustausch. Der Vater fragt nach den Erlebnissen der Kinder, forscht nach, ob sie der Mutter hübsch folgsam gewesen, ob die größeren in der Schule ihre Pflicht erfüllt, ob sie sich für den nächsten Tag gehörig vorbereitet haben, ob sie ihre Bücher und Hefte

in Ordnung halten u. s. w. Ist das eine oder andere mit den Schulaufgaben noch nicht fertig geworden, so hat es dieselben je eher zu Ende zu führen, während die übrigen sich frei beschäftigen und mancherlei Kurzweil treiben. In nicht zu vorgerückter Stunde begeben sich die Familienglieder, die jüngsten voran, zur Nachtruhe und beschließen ihr Tagewerk mit einem Abendgebet. — Am Sonntag erfährt die Hausordnung eine seiner Bedeutung entsprechende Abänderung. Außer der Besorgung des Haushalts werden alle Werktagsarbeiten gemieden, aber die Kinder doch nicht ohne zweckmäßige Beschäftigung gelassen. Vormittags gehen die Eltern, hin und wieder auch die Dienstboten, in die Kirche, worauf die Kinder womöglich den Kindergottesdienst besuchen. Der Nachmittag wird in der Regel der Erholung und freien Bewegung draußen im Freien gewidmet, wobei die Kinder — wenigstens die jüngeren — unter Führung der Eltern zugleich auch ihren Erfahrungskreis erweitern. Der Abend erweist sich abermals vorzüglich geeignet zur Pflege des Familiensinnes; da schließen sich wieder alle Glieder eng zusammen zu belebendem und erhebendem Gedankenaustausch, zu geselliger Unterhaltung, wobei die Kinder mit ihren etwa im Laufe der Woche erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten (Liedern, Musikstücken, Gedichtvorträgen ꝛc.), jedes nach seiner Fähigkeit, mitzuwirken haben.

Ausnahmen mögen, abgesehen von Sonn- und Festtagen, immerhin eintreten, wenn z. B. ein Familienfest gefeiert, wenn Besuche gemacht und empfangen werden, wenn Ferien sind u. s. w. In letzterem Falle zumal ist es keine leichte Aufgabe des Elternhauses, die Schulkinder zur Einhaltung einer bestimmten Ordnung zu veranlassen und sie daran dauernd zu gewöhnen. Am ehesten läßt sich dies erreichen, wenn die Kinder den Tag über zu entsprechenden, möglichst regelmäßig verlaufenden Beschäftigungen angehalten werden (Schularbeiten, Lektüre, Musikübung, praktische Beschäftigungen, z. B. weibliche Handarbeiten, Buchbinderei, Papp- und Holzarbeiten, Pflege des Gartens und der Haustiere, Mitwirkung im Haushalt oder im Geschäft des Vaters, Spiele, Ausflüge, Baden, Schwimmen ꝛc. s. den Art. Beschäftigung).

In der Familie ist zunächst kein Bedürfnis vorhanden, die Hausordnung ausdrücklich festzusetzen, den Kindern sogar in schriftlicher Form vor die Augen zu halten; denn die Kinder finden diese von der frühesten Jugend an als eine bereits bestehende Einrichtung vor, und so wachsen sie in dieselbe ganz unbewußt hinein. Wohl ergeben sich im Laufe der Zeit, besonders mit dem Schulbesuch, bei Beginn der Ferien ꝛc. mancherlei Änderungen und Zusätze, die dann von seiten der Eltern allerdings durch besondere Verfügungen festgesetzt und zur bindenden Richtschnur erhoben werden müssen.

„Eine Hausordnung ist aber nur möglich, wenn Vater und Mutter genug Ordnungssinn haben, um nicht selbst entweder aus Bequemlichkeit dieselbe zu übertreten, oder auch sie in despotischer Weise an ihre Willkür zu binden. Wer z. B. fordert, daß Frau, Kinder und Gesinde beim Morgengebet regelmäßig versammelt sein sollen, der darf nicht aus seinem Studierzimmer (oder Schlafzimmer?) heute um 7, morgen um 8, ein andermal um 9 Uhr im Familienzimmer erscheinen, wie es ihm genehm ist, sonst ist er selber der Störer der Hausordnung; im Hause ist noch anderes zu thun, was ebenfalls seine Zeit hat. Nur wenn er sich selbst auch dem Gesetze fügt, flößt er den rechten Respekt vor einer objektiven Ordnung den Seinigen ein und legt dadurch den Grund zum echten Bürgersinn, überhaupt zur echten, freien Selbstunterwerfung unter eine höhere gemeinsame Autorität.“ (Palmer.) Somit ist eine wesentliche Vorbedingung für den Bestand und die rechte Wirkung der Hausordnung, daß sie vor allem von den Eltern selbst genau beachtet, den Kindern mit ihrem eigenen Beispiel vorgelebt werde. Andererseits haben sie zu diesem Zwecke aber auch darüber zu wachen, daß sie von den Kindern pünktlich befolgt werde; Zuwiderhandelnde werden zurechtgewiesen, nötigenfalls gestraft. Hat sich das Kind in die Hausordnung hineingelebt, hat es sich an eine geregelte Lebensführung, an gewissenhafte Benützung der Zeit ꝛc. gewöhnt, hat es sich der Autorität der Eltern und der bestehenden Ordnung willig fügen gelernt, dann wird es ihm nicht schwer fallen, sich in jede andere Ordnung, wie sie z. B. in der Schule und im Alumnat besteht, hineinzufinden, in den im Hause geübten und erworbenen Gewohnheiten zu beharren und noch fester und tüchtiger zu werden.

2. Die Hausordnung in den Alumnaten. Wie die Familie, so hat auch das Alumnat seine Hausordnung, die hier noch eine erhöhte Bedeutung hat. Denn im Alumnat strömen die Kinder aus den mannigfaltigsten Volks-

schichten, fast jedes aus einer anders gearteten Familie, zusammen, in denen die Lebensweise mitunter eine grundverschiedene ist. Wenn da nicht eine bestimmte Ordnung für das gesamte Leben und Treiben der Zöglinge, nicht eine feste Reihenfolge für ihre einzelnen Obliegenheiten und sonstigen Beschäftigungen bestände, ginge alles drunter und drüber und schließlich aus den Fugen; der erzieherische Einfluß der Anstalt könnte gar nicht zur Geltung kommen. Es ist daher eine Grundvoraussetzung für die ersprießliche Wirksamkeit des Alumnates, daß es eine feststehende einheitliche Hausordnung habe, die das gesamte Tagewerk der Zöglinge genau regelt und in eine bestimmte Zeiteinteilung bringt. Damit nun aber jeder Zögling auch genau wisse, was er während der einzelnen Tageszeiten zu thun und zu schaffen hat, muß ihm die Hausordnung zunächst mündlich vorgehalten, zugleich aber auch schriftlich (gedruckt) übergeben werden als ein unverbrüchliches Gesetz zur Darnachrichtung. Es geschieht dies zunächst bei seinem Eintritt in die Anstalt; doch ist es zweckmäßig, auch vielfach üblich, daß diese Vorschriften an eine leicht zugängliche Stelle, etwa an eine Wand, angeheftet werden als stille Mahnung, zu gewissenhafter Pflichterfüllung. Ein solcher Vorgang kann keinerlei Bedenken erregen, da diese Vorschriften in der positiven Form des Gebotes auftreten, mithin an sich nicht so leicht Anlaß zu Übertretungen bieten, wie das bei dem Verbot unerlaubter Handlungen der Fall sein kann. Bei Feststellung der Hausordnung muß auch im Alumnat ein Unterschied gemacht werden zwischen den Sommer- und Wintermonaten, indem dort das Tagewerk früher beginnt und der freien Bewegung der Zöglinge ein größerer Spielraum gewährt wird als hier. Bei der Tageseinteilung ist es aber von der größten Wichtigkeit, für die Erhaltung der leiblichen Frische wie auch der geistigen Kräfte von gleicher Bedeutung, daß Arbeit und Erholung in zweckmäßiger Weise mit einander abwechseln, daß die freien Stunden mit möglichst angemessener Beschäftigung ausgefüllt, daß neben der Geistes- und Gemütsbildung auch die Leibespflege und -Übung zu ihrem Rechte komme.

Im besondern hat die Hausordnung der Alumnate, deren Zöglinge zugleich die Schule besuchen, an den Wochentagen folgende Verhältnisse zu berücksichtigen: a) Die Zeit des Aufstehens und Schlafengehens. b) Die Ordnung und Reinhaltung des Körpers und der Kleider. c) Die Ordnung der Zimmer, Betten ꝛc. (z. B. in Waisenhäusern). d) Die Mahlzeiten mit geregelter Tischzucht. e) Die Andachten besonders am Morgen und abends. f) Die Zeit des Schulbesuches mit allgemeiner Abgrenzung der Stunden (die Gegenstände für die einzelnen Stunden giebt der Stundenplan an). g) Die Schularbeiten im Hause, wobei auch eine bestimmte Zeit für die Kontrole oder Korrepetition vorgemerkt sein kann. h) Die Nebenbeschäftigungen (Privatlektüre, Musikübung [z. B. an den Seminarien], Garten- und sonstige Handarbeit, Schwimmunterricht, Eislauf ꝛc.). i) Erholungspausen, freie Erholung und Beschäftigung. k) Die Zeiten freien Ausganges.

Wie sich diese mannigfaltigen Vorkommnisse auf die einzelnen Stunden des Tages verteilen, mag ein Beispiel aus der „Tagesordnung der Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meißen“ (Wintersemester) zeigen:

6 Uhr Aufstehen. — 6 Uhr 20 Min. Gebet, erstes Frühstück. — 6 Uhr 40 Min. bis $7^3/_4$ Uhr Studieren. — $7^3/_4$—8 Uhr frei. — 8—10 Uhr Lektionen. — 10 Uhr Frühstück. — $10^1/_4$—12 Uhr Lektionen. — 12—1 Uhr frei. — 1 Uhr Mittagessen, dann frei bis 2 Uhr. — 2—4 Uhr Lektionen. — 4—5 Uhr frei. — 5—6 Uhr Studieren. — 6 Uhr Lesen der Oberen mit den Unteren (eine Korrepetition der Primaner mit jüngeren Genossen). — 7 Uhr Abendessen, dann frei bis 8 Uhr. — 8—9 Uhr Selbstbeschäftigung. — 9 Uhr Gebet. — $9^1/_4$ Uhr Schlafengehen der Unteren, Studieren der Oberen. — 10 Uhr Schlafengehen der Oberen.

Eine solche Ordnung, wie sie uns hier von einem vollen Schultage vorliegt, erfährt freilich schon während der Woche mancherlei Änderungen, so zunächst an den schulfreien Nachmittagen, wo der freien Erholung und Bewegung ein weiterer Spielraum gewährt werden kann. An den sog. Studien- oder Studiertagen aber tritt an die Stelle des Schulunterrichts das häusliche Studium, an der Landesschule zu Pforta z. B. von 7 Uhr 10 Min. bis 9, von 10—12 und von 2—4 Uhr (im Sommersemester). Und so erfordert auch die Ferienzeit einen regelrechten Wechsel zwischen Arbeit und freier Beschäftigung oder Erholung. Noch einschneidender sind die Änderungen an Sonn- und Feiertagen, an Gedenktagen und Schulfesten aller Art, wo das Aufstehen in der Regel eine Stunde später erfolgt, als sonst, wo einerseits Kirchgang oder Schulakt mit Festreden, Gesangs- und Gedichtvorträgen die Mittelpunkte

bilden, andererseits aber auch Ausflüge unternommen werden oder den Zöglingen sonstige freie Bewegung eingeräumt wird. In Beziehung auf diese abnormen Zeiten sei besonders auf die „Tagesordnung der Landesschule Pforta“ verwiesen, wo alle besonderen Fälle angezählt und mit den entsprechenden Weisungen versehen sind.

Soll die Hausordnung ihren nächsten Zweck, die vielgestaltige Thätigkeit der Zöglinge im rechten Geleise zu erhalten auch wirklich erfüllen, so muß eine entsprechende Aufsicht geführt werden, die in größeren Alumnaten nicht bloß durch den Leiter, sondern auch durch andere Erzieher, an den mit Schulen verbundenen Anstalten durch den Lehrkörper, sowie auch durch die größeren Zöglinge erfolgt; doch muß auch diese überwachende Thätigkeit genau geregelt sein, damit das ganze Getriebe des Anstaltslebens möglichst ohne Störung funktionieren könne.

3. **Bedeutung für die Erziehung.** Die vorgeschriebene Hausordnung bietet dem Zögling Tag für Tag, jahraus, jahrein Gelegenheit zum Handeln und macht ihm hierbei zugleich ganz bestimmte Arten der Thätigkeit zur Richtschnur. Durch diese vielfache Wiederholung desselben Thuns eignet er sich mancherlei Gewohnheiten an, die, obwohl zunächst unbewußt geübt, für die Charakterbildung doch von der größten Bedeutung sind. Wohl sind es zunächst nur mittelbare Tugenden, z. B. der Sinn für Ordnung und Reinlichkeit, die verständige Benutzung der Zeit, Arbeitsamkeit, der Gehorsam gegenüber der gesetzlichen Ordnung 2c., welche durch die Hausordnung gefördert werden, aber sie greift auch tiefer in das Gemüt des Zöglings hinein; denn sie gewöhnt ihn an gewissenhafte Pflichterfüllung überhaupt, und das geregelte Zusammenleben mit Eltern und Geschwistern, mit Anstaltsgenossen und Vorgesetzten begünstigt die Entstehung der sympathetischen Gefühle und des Wohlwollens, die Entwickelung des Rechtsgefühls und der Verträglichkeit 2c., sowie auch die vom rechten Geiste beseelten Morgen- und Abendandachten den Sinn und das Interesse für Religion und Kirche wesentlich zu fördern vermögen. Solche Gewohnheiten werden dem Zöglinge eben durch die fortgesetzte Übung leicht zur anderen Natur. Mindestens erlangt er eine gewisse Anlage (Disposition) zu jenen Tugenden, die sich dann unter dem Einfluß der Unterweisung und Lehre um so günstiger entwickeln (s. d. Art. Gewöhnung) und von den Zöglingen schließlich auch in bewußter Absicht geübt werden.

Litteratur: Palmers Artikel über Hausordnung in Schmids Encyklopädie. — Ziller-Just, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. 1892. — Die erwähnten Tagesordnungen der beiden Landesschulen zu Pforta und zu St. Afra in Meißen. — Siehe auch den Artikel „Alumnat“.

Kronstadt, Siebenbürgen. Ed. Morres.

Hauspädagogik

1. Wichtigkeit der häuslichen Erziehung und Notwendigkeit einer Belehrung der mit ihr Betrauten über ihre Hauptfragen. 2. Die beste Art solcher Belehrung. 3. Ziel der Erziehung und seine beste Formulierung. 4. Wert der von Erfahrung und Umgang gebotenen frühesten Eindrücke, soweit diese etwas Kontinuierliches sind. Die unbewußt wirkenden, in der einfachen Lebenslage gegebenen, und die absichtlichen, von der Erziehungslehre vorgeschriebenen Erziehungsmittel. 5. Notwendigkeit, das Naturell des Zöglings zu berücksichtigen. 6. Intellektuelle Bildung. 7. Sittliche Bildung. 8. Ästhetische Bildung. 9. Religiöse Bildung. 10. Umgang. 11. Spiel und Arbeit. Vergnügungen der Jugend. Fehler. Strafen. Haus und Schule.

1. Wichtigkeit der häuslichen Erziehung und Notwendigkeit einer Belehrung der mit ihr Betrauten über ihre Hauptfragen. „Die Erziehung ist Sache der Familie; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie größtenteils zurück.“ Wären alle, die nach diesem Worte Herbarts an erster Stelle zum Erziehergeschäft berufen sind, dazu ebenso geschickt als geneigt, es stände besser um die Jugenderziehung. Denn so hoch man auch die erziehlichen Einflüsse der anderen Erziehungsfaktoren, der Schule, der Kirche, des Freundeskreises u. a. m., zu schätzen berechtigt ist, ihre Wirkung — das kann den Ansprüchen gegenüber, die man an diese stellt, nicht oft und nicht kräftig genug betont werden — ist zum guten Teile bedingt durch das, was Haus und Familie schon vorher in den jugendlichen Seelen angebahnt haben, und was sie an ihnen dann neben den anderen Faktoren thun. Dem guten Willen, den Mutter Natur aus der Liebe zum hilfsbedürftigen Kinde in den Elternherzen erwachsen läßt, entspricht, auch wo er nicht in der Bequemlichkeit oder dem Gedränge des geselligen oder geschäftlichen Lebens eine enge Schranke findet, keineswegs immer die Einsicht, die Ziel und Wege klar vor Augen hat, und auf der der pädagogische Takt ruhen muß,

wenn er auch in den verwickelten Fragen der Erziehungsarbeit das Rechte treffen will. Es ist, wo nicht für spezielle Belehrung Sorge getragen wird, auch in günstigen Fällen meist nur eine gewisse Summe überlieferter oder selbstgemachter Erfahrungen oder das Ergebnis naheliegender, aber darum noch nicht sicher leitender Erwägungen, wodurch die große Mehrzahl auch wohlgesinnter Eltern sich bestimmen läßt. Die Thatsache, daß das Bedürfnis solcher Belehrung nicht allgemein empfunden wird, ist kein Beweis ihrer Entbehrlichkeit. Auch auf anderen Gebieten menschlichen Thuns beweist der Mangel an solchem Verlangen nicht, daß eine Belehrung überflüssig sei.

2. Die beste Art solcher Belehrung. Wie für die anderen Zweige der Pädagogik ist auch für eine Theorie der Hauspädagogik ein doppelter Weg denkbar. Man kann das pädagogische Wissen in Form einzelner Regeln darbieten, oder man kann es, eingedenk des Jean Paulschen Wortes: „Einzelne Regeln ohne den Geist der Erziehung sind ein Wörterbuch ohne Sprachlehre“ in einem System wohlgeordneter Begriffe darzustellen suchen. Welchem Wege der Vorzug gebühre, leuchtet von selbst ein. Den rechten Geist der Erziehung gewinnt man sicherer aus einer Sprachlehre als aus einem bloßen Wörterbuch oder Rezeptbuch der Pädagogik.

3. Ziel der Erziehung und seine beste Formulierung. An die Spitze eines solchen Systems, von den an dieser Stelle nur ein kurzer Abriß gegeben werden kann, gehört die Formulierung des zu erstrebenden Ziels. Sie ist bereits an anderer Stelle (S. Art. Erziehungsziel) eingehend geboten, so daß wir nur auf jenen Artikel zu verweisen brauchen. Die Bezeichnung des letzten Zieles aller Erziehung, also auch der häuslichen, mit dem Wort „Bildung des sittlichen Charakters“ oder richtiger noch „Bildung des sittlich-religiösen Charakters“ hat den Vorzug, daß sie alle Unbestimmtheit bloß formal gefaßter Erziehungsziele aus-, alle einzelnen Zwecke, die dem Erzieher mit Recht als bei seinem Zögling erstrebenswert vorschweben, einschließt, dabei die ganze Erziehungsarbeit als ein geschlossenes Ganzes betrachten lehrt und endlich sofort auf die einzelnen Maßnahmen, Einflüsse und Thätigkeiten, aus denen das komplizierte Erziehungsgeschäft sich zusammensetzt, das rechte Licht fallen läßt.

4. Wert der von Erfahrung und Umgang gebotenen frühesten Eindrücke, soweit diese etwas Kontinuierliches sind. Die unbewußt wirkenden, in der einfachen Lebenslage gegebenen und die absichtlichen von der Erziehungslehre vorgeschriebenen Erziehungsmittel. Der psychische Prozeß der Charakterbildung, der in seinem Abschluß über die Grenze aller erziehlichen Einwirkung weit hinausliegt, und auf deren Anbahnung daher die Erziehung sich beschränken muß, stellt in seinen Anfängen gerade der Hauspädagogik wichtige Aufgaben. Und welches sind diese Anfänge?

Das, worauf es beim Charakter ankommt, ist der Wille: das Charakteristische des Charakters ist die Entschiedenheit des Wollens und des Nichtwollens. Da nun der Wille nur ein Produkt der Gedanken, diese aber Produkte der Vorstellungen sind, und da alle Vorstellungen den beiden großen Gebieten der Erfahrung und des Umganges entstammen, so sind diese beiden zuletzt auch das den Charakter Bestimmende. Nicht in dem Sinne, daß alles, was der Erfahrung und dem Umgange angehört, einen Einfluß auf die Erziehung hätte. Einen solchen Einfluß übt nur der Gesamtcharakter und die Kontinuität gleichartiger Erfahrung, gleichbleibenden Umgangs, und zwar um so nachhaltiger, je weiter sie zurückreichen in die frühe Jugendzeit. Das ist auch der Sinn des Goetheschen Wortes: „Die Umstände erziehen den Menschen, und man mache, was man will, die ändert man nicht.“ Dieses Wort weist zugleich darauf hin, daß wir es hier zunächst nur mit unbeabsichtigten, unwillkürlichen Wirkungen zu thun haben. Gerade in den einfachsten Lebensverhältnissen erweisen sie sich am stärksten und machen es begreiflich, daß die hier zur Geltung kommenden Mächte der Einfachheit und der Regelmäßigkeit der Lebensordnung von hoher erziehlicher Bedeutung sind. Wird doch mit ihnen die Macht der Gewohnheit (S. Art. Gewöhnung) in den Dienst der Erziehung gestellt, die allmählich dem Denken und Streben des Kindes eine bestimmte, bleibende Richtung giebt. Damit sind für die Charakterbildung die Anfänge gegeben, von denen wir oben sprachen. Gesellen sich zu diesen unwillkürlichen Wirkungen die Autorität und die Liebe, die die Eltern bei den Kindern genießen; werden diese Mächte unterstützt und verstärkt durch ein streng häusliches Leben, das Unterbrechungen seines stetigen Einflusses

und Ausnahmen in seiner Regelmäßigkeit selten nötig macht; kommt hinzu der ruhige Gleichmut von Vater und Mutter und die Konsequenz in der Handhabung der so naheliegenden Erziehungsmittel der Aufsicht und des Befehls, die in rechter Sparsamkeit anzuwenden schon die einfache Lebensform mit ihrer Gleichmäßigkeit der Lebensäußerungen lehrt, und die Geduld, die nie vergißt, daß die Früchte, um derer Zeitigung es sich hier handelt, nur langsam reifen; ist die Familie eine moralische Gesamtpersönlichkeit, in der die Rollen, wie es der rechte Familiengeist vorschreibt, verteilt sind, der Vater als Haupt der Familie diese in ihren Beziehungen zur Außenwelt vertritt, ihre gesellschaftliche, bezüglich kirchliche Stellung bestimmt und seine Herrschaft mit freundlichem, gleichmäßigem Ernste ausübt, die Mutter aber getreu dem Worte Pestalozzis: „Ich lege die Erziehung der Menschheit in die Hände der Mutter“ aus und von echter Mutterliebe durchdrungen, der an Reinheit, Stärke und Innigkeit keine andere Liebe gleicht, den vornehmsten Teil ihres Berufes erfüllt; geben die Eltern ihren Kindern das gute Beispiel der Ordnung, des Fleißes, der tüchtigen Leistung: dann bedarf es in sonst normalen Verhältnissen nicht einer großen Kunst, um in den jugendlichen Gemütern einen guten Grund zu legen, und wir verstehen es, warum aus solchen Verhältnissen die Kinder meist zu gesinnungstüchtigen Menschen heranwachsen, auch wenn die Eltern nicht im stande sind, Rechenschaft davon abzulegen, wie sie das gemacht haben.

Nicht immer freilich sind die Lebensverhältnisse so, daß man den „Umständen“ und den mehr unbewußt waltenden Mächten den Hauptteil der erziehlichen Wirkung überlassen könnte. Überall, wo das Leben komplizierter ist, wo menschlichem Streben und Wirken weitere Ziele gesteckt sind, wo zahlreichere Interessen erweckt werden und die Seelen auch der Kinder schon mit ihren zersplitternden Einflüssen bedrohen, wo die Verpflichtung, das Geistesleben vielseitiger zu entfalten, sich steigert, wo damit die Versuchungen sich mehren und die Gefahr der Ablenkung vom rechten Wege sich vergrößert, wird auch das dem Hause zufallende Erziehungswerk schwieriger und erhebt an die mit ihm Vertrauten höhere Ansprüche. Nicht als ob die erziehenden Kräfte, von denen oben die Rede war, hier bedeutungslos würden, oder als ob für die in einfachen Verhältnissen Lebenden das, was wir weiter als Erziehungsaufgaben des Hauses zu verzeichnen haben, ganz wegfallen könnte. Nur darum kann es sich handeln, daß im zweiten Falle, aber weil hier das Geschäft schwieriger ist, mehr mit künstlichen Mitteln erreicht werden muß, was dort unter einer gewissen Gunst der äußeren Lebenslage fast unabsichtlich geschieht.

Eine des Zieles und der Wege, die zu ihn führen, sich klar bewußte Erziehungsthätigkeit hat Herbart im Auge, wenn er mit den Worten: „Familienerziehung setzt voraus, daß in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben sind, und daß nicht Grillen und halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen“, die Vorbedingungen gelingenden pädagogischen Handelns nennt. Wenn wir im folgenden einige dieser Begriffe, soweit sie noch nicht früher genannt sind, auf ihre Bedeutung für die Hauspädagogik näher uns besehen, werden wir allerdings gut thun, eines andern Wortes des Pädagogen unter den Philosophen eingedenk zu bleiben. „In der Erziehung“, sagt Herbart, „möchte sich kaum etwas vor dem andern rein abgetrennt auch nur denken lassen. Erst die intellektuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, — heißt es nicht das Vorurteil begünstigen, als lägen diese Ausbildungen im Gemüt neben einander, wie in den psychologischen Kompendien?“ Trotzdem wird eine Theorie der Erziehung die in diesen Worten zugleich genannten wichtigsten pädagogischen Begriffe getrennt zu betrachten nicht umhin können.

5. Notwendigkeit, das Naturell des Zöglings zu berücksichtigen. Der Erfolg jeder absichtlichen erziehlichen Einwirkung, also auch der oben genannten Ausbildungen, hat außer dem rechten Verständnis ihrer befundenen Natur und der aus dieser sich notwendig ergebenden einzelnen Maßnahmen erst noch etwas anderes zur Voraussetzung. Das ist die Kenntnis des Naturells des Zöglings, seiner Individualität. Wer wäre für solches Erkennen geeigneter als das Auge von Vater und Mutter, wenn anders dasselbe nicht durch Vorurteile geblendet ist? Gerade in den ersten Lebensjahren giebt sich das Kind am unbefangensten, wie es ist, erleichtert der geringe Reichtum des geistigen Gehaltes an sich schon das Kennenlernen der individuellen Züge. Vereinigt sich mit solchem Studium die rechte Weisheit, die vor der Übereilung schützt, aus unsichern Symptomen sichere Schlüsse zu ziehen, also z. B. nicht jede rasche Entfaltung als einen Beweis

hervorragender Begabung, jede langsame Entwickelung als ein untrügliches Zeichen geringer Naturanlage zu betrachten; die vor dem Versuch warnt, die Individualität zu überwinden, und, „da ihr jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken sucht, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen fügt“: dann ist gerade für die Erziehungsmaßnahmen des Hauses der Boden bereitet, wie ihn die anderen Lebenskreise, die später die Erziehung der Erwachsenden mitzuübernehmen haben, vergeblich zu gewinnen sich bemühen.

6. **Intellektuelle Bildung**. Jean Pauls Behauptung, daß ein Kind in den ersten drei Lebensjahren mehr lerne, als ein Erwachsener in seinem akademischen Triennium, die auch für bescheidene Verhältnisse nicht ganz falsch ist, hebt die hohe Bedeutung der intellektuellen Bildung hervor, die das Kind vor dem Beginn der planmäßigen Lernarbeit in der Schule sich aneignet. Denn nicht bloß in der letzteren wird solche Bildung gewonnen. Von kaum geringerer Wichtigkeit, als die methodische Arbeit der Schule ist der ihr vorausgehende und sie begleitende gelegentliche Unterricht, möge er darin bestehn, daß nur die Sinne beschäftigt werden, diese „Korrespondenten der Seele, über deren Mitteilungen die letztere ihren Leitartikel denkt“, oder daß solche Denkarbeit sich vollzieht. Was infolge der größeren oder geringeren natürlichen Schärfe der Sinne und infolge der größeren oder geringeren natürlichen Reizempfänglichkeit und Regsamkeit bald mehr, bald weniger von selbst geschieht, kann durch absichtliche Einwirkung erheblich verstärkt werden. Der erste Teil solcher Arbeit ist am erfolgreichsten dann, wenn man dabei Herbarts Mahnung befolgt: „Man nütze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, daß sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohres, so daß diese Sinne in ihrem ganzen Kreise „gleichmäßig einheimisch werden, ist zu wünschen.“ Die Anregung zur denkenden Betrachtung der Dinge geschieht am besten so, daß man, was auch für den planmäßigen Unterricht sich empfiehlt, jeden aufdrängenden Lehrton vermeidet und seine Unterweisung an das sich von selbst bekundende oder leicht zu erweckende kindliche Interesse anknüpft. Der beredteste Ausdruck dessen, was in der Seele vorgeht, ist die Sprache, das beste Mittel der geistigen Entwickelung, und zwar ganz besonders wieder nach der Seite der Intelligenz, ist die Sprachbildung. Welch' reiches und weites Feld öffnet sich hier — schon der Name Muttersprache weist darauf hin, wem, ihn zu erteilen, an erster Stelle zukommt — dem gelegentlichen Unterricht, mögen wir nur die Reinheit und den Wohllaut der Sprache ins Auge fassen und die Stelle, die hier der Nachahmung zufällt, oder die mit der Sprachbildung Hand in Hand gehende oder besser noch mit ihr sich vollziehende Begriffsbildung. Daß die Natur selbst hier für das erzieherische Einwirken die rechten Winke giebt, lehrt die Thatsache, daß jedes Kind seine Frageperiode hat. Nur zu seinem größten Nachteile würde die Bequemlichkeit der Eltern oder das Verkennen von der Bedeutung dieser Entwickelungsperiode durch ungeduldiges Zurückweisen dieser Symptome vom Beginn eines regeren geistigen Lebens dieses selbst in seiner Entfaltung hemmen. Dabei ist die Form des Antwortens durchaus nicht gleichgiltig. „Man muß“, sagt Jean Paul, „den inneren Menschen mehr durch geistiges Arbeiten als durch bloßes Füttern stärken und stählen.“ Die Frage, wie das zu machen sei, bedarf hier natürlich nicht erst einer ausführlichen Antwort. Was man die Kinder durch eigene Beobachtung und eigenes Nachdenken, wozu die kleinen Frager zu veranlassen sind, hat finden, was man sie, Herbarts Wort eingedenk: „Jeder erfährt nur, was er versucht“ in eigenen Versuchen hat entdecken lassen, bringt der erstarkenden Intelligenz mehr Gewinn als direkte Antworten. (Vergl. dazu den Art. Familienerziehung, Nr. 4).

7. **Sittliche Bildung**. Unter den verschiedenen Gebieten für die intellektuelle Bildung, für die schon frühzeitig das kindliche Auge geöffnet werden muß, ist das allerwichtigste das sittliche. Die Ausbildung der sittlichen Einsicht ist darum noch nicht der Anfang der sittlichen Bildung. Die häusliche Erziehung, die den Grund zu dieser Bildung legen muß, sorgt schon, ehe solche Einsicht entstehen kann; mit den an anderer Stelle bereits genannten Erziehungsmitteln, der geordneten Lebensweise, der Gewöhnung an Regelmäßigkeit in allen Bethätigungen, den richtigen Gleichmut und den

in rechter Weise gehandhabten Konsequenz, für solchen Anfang, wenn sie damit zunächst nur ein gewohnheitsmäßiges Wollen des Rechten im Kinde erzeugt; wenn sie, solange im Kinde der freie Wille noch nicht erstarkt ist, der aus eigener Kraft die sittlichen Forderungen erfüllt, den blinden Gehorsam verlangt. Sie erweitert den Kreis dieser wichtigen Ausbildung, wenn sie, die Autorität und Liebe dabei kräftig unterstützen, den einzelnen sittlichen Regungen durch die Gelegenheit der Bethätigung und durch eigenes gutes Beispiel in ihrer Entfaltung Hilfe leistet, bis solche Regungen allmählich zu freiem sittlichem Wollen emporwachsen; wenn sie Überschreitungen der von Sitte und Sittengesetz aufgestellten Schranken zu verhüten und etwa doch vorgekommene Überschreitungen durch entsprechende Strafen sühnt oder wenigstens vor ihrer Wiederholung abschreckt; wenn sie mit Geduld und Beharrlichkeit die feindlichen Mächte, die in der Kindesseele sich geltend machen wollen, zu bekämpfen sucht. Solche Versuche sind zugleich die besten Ausgangspunkte für die Ausbildung der sittlichen Erkenntnis, die nur in ganz allmählichem Aufsteigen von den einfachsten Begriffen zu schwierigeren sich vervollkommnet und sich am besten im Anschluß an die im häuslichen Leben so vielfach vorkommenden konkreten Fälle, die das kindliche Denken über sittliche Fragen anregen, vollzieht. Auch schon die häusliche Erziehung kann die sittliche Bildung zu einem gewissen Abschluß bringen helfen, wenn sie, hier allerdings mehr als sonst auf die Mitarbeit der Schule rechnend, das Entstehen von sittlichen Grundsätzen in den jugendlichen Gemütern zu fördern sich bemüht. Es hieße den hier gebotenen Raum weit überschreiten, wollten wir diese flüchtigen Andeutungen weiter ausführen. Das ist schon deshalb unnötig, weil ein besonderer Artikel (S. Art. Willensbildung) das besorgen wird.

8. Ästhetische Bildung. „Der Sinn für das Rechte und Gute, der ja selbst ein Wohlgefälliges ist, gedeiht nur auf dem Boden, in dem der Sinn für das Schöne schon Wurzel geschlagen hat.“ Dieses Wort Zillers weist auf das Recht und die Pflicht hin, auch in einem kurzen Abriß der Hauspädagogik der ästhetischen Bildung zu gedenken. Wenn der Sinn für das Schöne eine Voraussetzung für das Gedeihen des Sinnes für das Rechte und Gute ist, so muß er schon frühzeitig geweckt werden. Damit ist nicht zugleich behauptet, daß das Bewußtsein vom Wesen des Schönen nicht früh genug ausgebildet werden könne. Herbarts Wort: „Der Geschmack ist etwas Ursprüngliches, das nicht gelernt werden kann. Er muß sich vielmehr aus eigener Kraft im Anschauen und Genießen des Schönen entwickeln“ giebt den Weg an, der hier einzuschlagen ist. Mannigfache Gelegenheit bieten, Schönes anzuschauen und zu genießen, das ist's, was hier not thut, und was seine naturgemäße Ergänzung findet in dem Fernhalten des Unschönen, wozu auch alle Unsauberkeit und Unordnung zu rechnen sind.

Alle ästhetischen Reize entstammen der Natur oder der Kunst. Auch wenn seine Heimat nicht mit landschaftlichen Reizen ausgestattet ist, braucht das Kind der geschmackbildenden Wirkung des Naturschönen nicht zu entbehren. Auch die ärmste Gegend besitzt dessen genug, und es ist nur nötig, des Kindes Auge dafür zu öffnen. Daß es an einzelnen Dingen, Pflanzen und Tieren, auch nach ihrer ästhetischen Seite, früher Gefallen findet, als an der Schönheit einer Gegend, daß es für einzelne Farbenreize viel früher empfänglich ist, als für Farbenwirkungen in ihrer Gesamtheit, deutet schon an, nach welcher Seite hier der kindliche Blick zunächst zu richten ist.

Viel früher als für das Naturschöne erwacht im allgemeinen im Menschen der Sinn für das Kunstschöne. Wer ihn in der rechten Weise im Kinde pflegen will, thut wohl, Herbarts Rat zu befolgen, den er mit den Worten ausspricht: „Wie viel schneller würde sich der Geschmack entwickeln, wenn man ihm die einfachsten Verhältnisse zunächst böte.“ Das will auf Farben und Formen in ihrer Verwendung bei Kleidern und Zimmerschmuck, bei Spielzeug und Bilderbüchern bezogen werden. Ja schon die Symmetrie in der Anordnung der Dinge ist für einen so zarten Sinn, wie der Schönheitssinn ist, nicht ohne Bedeutung. Wer für seine Pflege einen sichern Grund legen will, möge sich nur nicht irre machen lassen durch einen gewissen Reiz, den erfahrungsmäßig auch Unschönes auf das Kind ausüben kann. Daß der Struwelpeter und seine zahlreichen Nachfolger so viel Freunde unter unseren Kleinen gefunden haben, ist weder ein Beweis für die Richtigkeit der Abschreckungstheorie in der Erziehung, die nur in gewissen Strafen Verwendung finden darf, noch eine Widerlegung der oben erörterten Ansicht über die richtigen Anfänge der Geschmacksbildung. Wer diese Ansicht teilt, wird dem Auge des Kindes alle

solche Karikaturen fern halten. Welche Ansprüche an die Bilderbücher für die Jugend zu stellen sind, hat der betreffende Artikel nachgewiesen.

Nicht nur das Auge, sondern auch das Ohr bedarf im Interesse der ästhetischen Bildung besonderer Pflege. Solcher Bildung dient die Reinheit und der Wohllaut der Sprache, von denen bereits früher die Rede war, und die auch schon in der Zeit, wo das Kind noch nicht bis zur Nachahmung fortgeschritten ist, für unsere Zwecke keineswegs gleichgiltige Dinge sind; dient die rechte Art des Erzählens und des Vorlesens; dienen die Kinderlieder und das andere reiche Gebiet der Poesie, in dem die Jugend auch schon vor Beginn der schulmäßigen Behandlung dieses Stoffes heimisch gemacht werden kann und soll; dient auch die gesamte musikalische Ausbildung, die nicht nur in der eigenen Ausübung dieser Kunst, sondern mit sicher nicht geringerem Erfolg für die ästhetische Bildung in häufigem Hörenlassen guter Musik bestehen soll. Da alle diese Dinge in besonderen Artikeln besprochen werden, können wir uns hier auf ihre Aufzählung beschränken. Auch von den Jugendspielen in ihrer Bedeutung für diese Bildung, von dem Tanz und der Unterweisung in dieser Kunst gilt das.

Manches von dem bisher Genannten, was den Geschmack bildet, ohne daß der jugendliche Geist dabei der Gesetze sich bewußt wird, die dem Schönen zu Grunde liegen, kann, wenn die Eltern selbst sie kennen, durch eine allmähliche, behutsame Belehrung über diese Gesetze auch schon von seiten der Familie in seiner Wirkung sehr verstärkt und so das, was die Schule auf diesem Gebiete zu erreichen sucht, erheblich unterstützt werden. Daß wir dabei an einen systematischen Unterricht nicht denken, liegt auf der Hand. Ein Aufmerksammachen auf das Schöne, an dem sonst die Jugend achtlos vorübergeht, ein Hinweis auf die meist recht einfachen schönen Verhältnisse, die sich darin zeigen, ein Hervorheben dessen, worauf es bei der Beurteilung ankommt, die Anleitung, Schönes und Unschönes zu vergleichen und so die Gründe zu entdecken für den Unterschied, darin hat die Belehrung zu bestehen, die wir hier im Auge haben. Wer selbst solchen Unterricht genossen hat, lernt ihn auch bald erteilen und genießt gerade hier leichter als auf anderen Gebieten die Freude des Erfolgs.

Außer der Einsicht in den engen Zusammenhang zwischen dem Schönen und dem Guten kann auch der Gedanke das Bewußtsein, daß es eine Pflicht des Hauses ist, die ästhetische Bildung nicht zu vernachlässigen, verstärken, den Herbart mit den Worten ausspricht: „Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen.“

9. Religiöse Bildung. Die Bildung nicht nur des sittlichen, sondern des sittlich-religiösen Charakters haben wir als Ziel der Erziehung bezeichnet. Wir gehen dabei von der Überzeugung aus, daß am besten in einem religiös gestimmten Gemüte die sittlichen Mächte die Stärke gewinnen, die ihnen die nötige Widerstandskraft verleiht gegen die Macht des Bösen. Wer Rousseau zustimmt, wenn er die religiöse Erziehung erst mit dem 15. Lebensjahre beginnen lassen will, braucht in einer Hauspädagogik nicht viel Platz für die Belehrung über die Bildung des religiösen Sinnes. In vollen Gegensatz zu Rousseau stellt sich aber Herbart mit seinem Ausspruch: „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wird mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt des persönlichen Lebens zurückließ.“ Wer Herbarts Ansicht zustimmt, muß auch die Folgerung daraus ziehen, daß zur religiösen Bildung frühzeitig das Elternhaus den festen Grund legen muß, und wird mit ihm die Überzeugung teilen, daß alles, was dafür später Schule und Kirche zu thun suchen, in seiner Wirkung bedingt ist durch die frühen Einflüsse des Hauses auf das religiöse Denken und Fühlen des Kindes.

Sollte es hier nötig sein, eingehend die Art und Weise zu beschreiben, in der solcher Einfluß geübt werden muß? Wer die erste Vorbedingung für solche Einwirkung erfüllt, die Jean Paul so bezeichnet: „Da die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß er es selbst habe; so kann niemand Religion lehren, als wer sie selbst besitzt,“ braucht nach dem rechten Wege, im kindlichen Gemüt religiöse Gefühle zu erwecken und in der Kindesseele religiöses Denken anzuregen, nicht lange zu suchen. Wer aber doch guten Rat hier wünscht, dem können am besten einige Aussprüche unserer pädagogischen Klassiker ihn geben. Herbarts Worte: „Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muß die Idee Gottes schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt einen Überblick zu wagen über sein Wissen und

Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenzen seines Horizontes hinausschaut," und das andere: „Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt und nur allmählich sich erweitert und erhöht." Pestalozzis Behauptung: „Das sehe ich bald, die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen danken, ich muß Menschen gehorsamen, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu danken, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen: denn wer seinen Bruder nicht liebet, den er siehet, wie will der seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht?" Jean Pauls Rat: „Zeigt überall, auch an den Grenzen des heiligen Landes der Religion, dem Kinde anbetende Empfindungen. Diese gehen über und erschleiern ihm zuletzt den Gegenstand, sowie es mit euch erschrickt, ohne zu wissen warum," geben dem, der hier nach Belehrung sucht, deutliche Fingerzeige. Das Wirksamste bei der Erwerbung und der Pflege des religiösen Denkens und Fühlens schon in den jugendlichen Herzen ist ein gesunder und religiöser Geist, der das Familienleben durchwaltet und in der Heilighaltung aller Formen des religiösen Lebens sich bekundet, zumal wenn die zu seiner Erhaltung und Förderung Berufenen in ihrem Bemühen, das zu thun, immer dabei sich bewußt bleiben, „daß alles, was sich der Religion nähert, viel Diskretion fordert".

10. Umgang. Von den beiden großen Gebieten, aus denen alle Geisteskultur ihre Nahrung schöpft, der Erfahrung und dem Umgange, kommt dem zweiten die größere erziehliche Bedeutung zu. Der Erklärungsgrund dafür liegt in dem eigentümlichen Zauber der persönlichen Einwirkung. Dieser besteht in dem, was man auch das Angestecktwerden durch fremde Geisteszustände genannt hat. Ein solches Angestecktwerden findet in besonders hohem Grade bei der Jugend statt, die noch nicht in dem gefestigten eigenen Wesen ein Hemmnis besitzt für eine derartige Aneignung edler Denk- und Sinnesweise, aber auch noch des Schutzes entbehrt vor den Nachteilen, die aus dieser Eigentümlichkeit der Menschennatur in dem Falle erwachsen können, wenn das Kind mit Menschen von unsauberer, sittlich bedenklicher Sinnesweise in dauernde Berührung kommt. Daß nach dieser Seite die Ansteckung stärker ist als nach der guten, deutet schon das Sprichwort an, wenn es die schädliche Wirkung der bösen Gesellschaft hervorhebt und nicht die segensreiche der guten. Unterstützt wird die Wirkung nach der einen Seite wie nach der andern durch den jedem Menschen, wenn auch nicht bei allen in gleichem Grade, angeborenen Geselligkeitstrieb. Für guten Umgang der Kinder sorgen und schlechten verhüten, das ist darum eine sehr wichtige Aufgabe des Erziehers, dessen Kunst Herbart geradezu „eine Modifikation der Kunst des Umgangs" nennt oder als „eine kontinuierliche Begegnung" bezeichnet, „welche nur dann und wann des Nachdruckes wegen zu Lehre und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt". Mit dieser Definition ist zugleich ausgesprochen, daß bei dem Umgang, der zu einer Kunst sich gestalten soll, der Verkehr der Eltern mit den Kindern die erste Stelle einzunehmen hat. Freilich darf dann den Eltern die Erziehung nicht „ein System von Regeln" sein, „sich das Kind ein paar Schreibtische weit vom Leibe zu halten und es mehr für ihre Ruhe, als für seine Kraft zu formen, höchstens wöchentlich einige Male ihm unter dem Sturmwind des Zornes so viel Mahl der Lehren zuzumessen, als es verstäuben kann." Wollten wir hier die Modifikation der Kunst des Umganges zwischen Eltern und Kindern näher ausführen, wir müßten das meiste von dem bisher Gesagten wiederholen. Daß solche Kunst an die Selbstverleugnung der Eltern, die allerdings herrlich belohnt wird, nicht geringe Ansprüche stellt, ist nicht zu bestreiten. Sie wachsen mit dem Unterschied der Bildung, werden aber glücklicherweise auch wieder erleichtert durch das natürliche Geschick für solchen Verkehr. Es ist eine weise Einrichtung von Mutter Natur, daß dem weiblichen Geschlecht, dem der Hauptteil der Aufgabe hier zufällt, an solchem Geschick ein besonders hohes Maß beschieden zu sein pflegt.

Wegen der Gefahr, die nach verschiedenen Seiten hin in dem Umgang der Kinder mit den Dienstboten wenigstens liegen kann, ist bei ihm besondere Vorsicht geboten, zumal da die Kinder schon wegen der größeren Gleichheit im Niveau des geistigen Lebens besonders gern mit ihnen zu verkehren pflegen. Daß mit der Warnung vor den Gefahren zu engen Verkehrs, die keineswegs ausnahmslos vorhanden sind, nicht das Großziehen einer Geringschätzung

dieser unentbehrlichen Hausgenossen empfohlen werden soll, daß, um letzterer vorzubeugen, z. B. die in betreff des Gehorsams nur koordinierte Stellung der Kinder und der Dienstboten streng einzuhalten ist, bedarf kaum erst der Erwähnung.

Es ist eine Erfahrungsthatsache, daß Kinder, die keine Geschwister haben, schwerer zu erziehen sind, als eine größere Kinderzahl einer Familie. Fehlt jenen doch, von den andern naheliegenden Erklärungsgründen hier abgesehen, der wohlthätige Einfluß des Umgangs mit den Geschwistern. Dieser Einfluß wächst mit dem „Geist der Familienhaftigkeit," er ist in seinem segensreichen Wirken bedingt durch die Gerechtigkeit und Unparteilichkeit der Eltern und wird auch so leicht nicht gehemmt durch die unvermeidlichen Reibungen im Kreise der Geschwister, wenn diese kleinen Zwistigkeiten nur nicht zu dauernder Erkältung führen.

Um dem Geselligkeitstrieb der Kinder gerecht zu werden und die gewünschte Wirkung des Verkehrs zu erreichen, macht sich, zumal da, wo die Geschwister im Alter sehr verschieden sind, eine andere Erweiterung des Umgangs nötig, wenn auch das Bedürfnis einer solchen Erweiterung vor der Zeit, wo der Schulbesuch dem Kinde leichte Gelegenheit bietet, die ihm sympathischen Genossen sich auszuwählen und an sie sich näher anzuschließen, sich noch nicht sehr stark erweist. Soweit der elterliche Einfluß auf solche Erweiterung in Frage kommt, ist ihm der rechte Mittelweg zwischen zu großer Sorglosigkeit und zu großer Prüderie, die vor einer etwa „aufgeangelten Unart und Gassenmanier" zu große Furcht hat, zu empfehlen. Daß man Freundschaftsverhältnisse, die unter Umständen wichtige Erziehungsfaktoren werden können, nicht künstlich erzeugen kann, sollte besonnene Eltern nicht abhalten, zur Entstehung und Erhaltung derselben wenigstens die Gelegenheit zu bieten.

Ganz besonderer Sorgfalt in seiner Herbeiführung und Pflege bedarf der ideale Umgang, den Erzählung und Lektüre in so reichem Maße und zwar sowohl sehr segensreicher, aber auch sehr gefährlicher Art bieten kann. Über ihn hat der Artikel Jugendlektüre zu handeln.

11. Spiel und Arbeit. Vergnügungen der Jugend. Fehler derselben. Strafe. Haus und Schule. Willensbildung ist die Aufgabe der Erziehung. Der Wille entsteht nur, wenn das Gefühl der Kraft sich bildet. Nur mit der wachsenden Kraft „wird die Muskel- und Bogensehne des Charakters gespannt." Die beiden Thätigkeitssphären, innerhalb denen das möglich ist, sind Spiel und Arbeit. Da denselben besondere Artikel gewidmet sind, genügt an dieser Stelle die Verweisung auf dieselben. Dasselbe ist über die Vergnügungen der Jugend zu sagen, über die sonst hier weiter zu handeln sein würde.

Auch die beste Erziehung wird nicht verhüten, daß Fehler in den jugendlichen Gemütern sich einnisten oder wenigstens sich an sie anhängen, deren Bekämpfung und Beseitigung hohe Ansprüche an die Kunst des Erziehers stellt. Für die Erziehungspraxis, die ein Artikel über Hauspädagogik vornehmlich im Auge haben muß, ist die Frage, was zur Verhütung und zur Überwindung der Fehler geschehen muß, wichtiger als die Frage nach dem Ursprung derselben. Wir dürfen die letztere hier um so eher übergehen, da der Artikel Fehler der Jugend dieses Thema ausführlich besprochen hat. Auch das kann unsere Aufgabe nicht sein, das ganze Gebiet jugendlicher Verirrungen und der Erzieherthätigkeit ihnen gegenüber eingehend zu besprechen; schon deshalb nicht, weil in dem früher Ausgeführten manches davon indirekt zur Sprache gekommen ist. Da alle Fehler der Jugend in Specialartikeln behandelt werden, können wir uns hier mit einer kurzen Überschau der am häufigsten vorkommenden und mit flüchtigen Andeutungen der Maßnahmen gegen sie begnügen.

Dabei ist für das erziehliche Verhalten nicht nur, sondern auch schon für das Urteil über die in ihnen liegenden Gefahren die Unterscheidung der Fehler, die mit der Kindheit sterben, von denen, die mit dem Alter wachsen, von Wichtigkeit. Zu jenen sind zu rechnen eine Menge jugendlicher Unarten, die gerade bei dem gesündesten Herzen und dem hellsten Kopfe oft genug vorkommen und keineswegs schon Symptome eines Leidens edler Organe, die jugendliche Unbändigkeit und Wildheit, die oft nur Äußerungen überschäumender Jugendkraft sind, die Empfindlichkeit, die manchmal nur die Zartheit des Gefühls bekundet, Übellaunigkeit und Verdrießlichkeit, die häufig nur als Begleiterscheinungen körperlicher Verstimmungen angesehen sein wollen. Nicht, daß man alle diese Erscheinungen unbeachtet lassen solle, ist unsere Meinung. Sie müssen teils durch Einschränkung in ihrer Ausartung gehemmt, teils durch ablenkende Beschäftigungen in ihrer verderblichen Wirkung verhindert, teils

durch ernstes Zureden bekämpft werden, damit nicht aus ihnen ein dauernder Nachteil zurückbleibt.

Auch der Eigensinn, der in mannigfaltigen Formen, z. B. als Rechthaberei und Streitsucht sich äußert, und der Trotz, der mit dem Eigensinn nahe verwandt ist, und in dem die Opposition gegen den Erzieher ihren starken Ausdruck findet, in dem manchmal freilich auch nur die Verlegenheit des Zöglings in ungeschickter Weise sich kundgiebt, gehören hierher. Allerdings ist bei diesen Fehlern die Gefahr größer als bei den vorhergenannten, daß aus ihnen ein bleibender Schaden für die Charakterbildung erwächst. Nicht jedes Beharren auf dem eigenen Willen, das, wenn es an sich berechtigt ist, als ein Zeichen erstarkender Willenskraft begrüßt werden sollte, ist schon Eigensinn, sondern nur das vernünftigen Gründen sich verschließende, durch das Geltendmachen derselben verstärkte und oft in dem unmotivierten Wechsel zwischen Begehren und Verabscheuen sich äußernde zähe Festhalten an der eigenen Meinung. Daß er bei kränklichen Kindern, die ängstliche Elternliebe mehr, als gut ist, ihren Willen durchsetzen läßt, am häufigsten sich findet, weist darauf hin, wie er entsteht, und wie ihm und seinem Erstarken vorgebeugt werden kann. Ist schwache Nachgiebigkeit, die in ihrer Ohnmacht gegen die Bitten und Schmeicheleien der Kinder alle ihre Wünsche erfüllt, der Boden, auf dem der kindliche Eigensinn am üppigsten wuchert, so ist die ruhige Konsequenz, die den wechselnden Launen des Kindes gegenüber als eine unerschütterliche Mauer sich erweist, das beste Mittel seiner Verhütung wie seiner Heilung.

Der Trotz stützt sich manchmal auf ein gutes Recht oder auf ein bloßes Besserwissen. In diesem Falle würde das ihm gegenüber sonst gebotene Verfahren, daß er, im Notfall mit Gewalt, zu brechen ist, nicht angebracht sein. Wendet man es doch an, dann ist zu fürchten, daß der Trotz, der dem Kinde berechtigt erscheint, zwar offen hervorzutreten aufhört, aber nur um so tiefere Wurzeln im Gemüte faßt und dauernde Erkältung erzeugt, die größte Feindin alles erziehlichen Einwirkens. Was sich für dieses in dem oben genannten Ausnahmefall empfiehlt, ergiebt sich leicht aus der Natur dieses letzteren. In leichteren Fällen von Trotz, namentlich im frühen Jugendalter, denen jede Berechtigung fehlt, genügt, um ihn rasch verschwinden zu lassen, auch wohl schon ein völliges Ignorieren desselben.

Unter den Fehlern, die mit dem Alter zu wachsen pflegen und darum in erhöhtem Maße das gewünschte Erziehungsresultat gefährden, sind an erster Stelle zu nennen die in dem Naturell der Kinder begründeten Fehler des Leichtsinns und der Trägheit. Dem Leichtsinn, „der alles vergessen läßt, der zu Unordnungen, unstetem Wesen, zu Unbesonnenheiten, zu nie endenden Jugendstreichen führt, der Wichtiges und Unwichtiges nie unterscheidet, aus dem Zerstreutheit und Flüchtigkeit beim Arbeiten, Nachlässigkeit im Äußeren und Verstöße gegen die gesellschaftliche Sitte hervorgehen" (s. Kern, Grundriß der Pädagogik, § 64), und der zu der glücklichen Naturanlage des leichten Sinnes sich verhält wie Nacht zu Tag, ist charakteristisch, daß ihm das abgeht, was Herbart das Gedächtnis des Willens nennt. Wird auch ihm gegenüber die Erziehung immer eine gewisse Ohnmacht bekennen müssen, so entbindet das jene nicht der Pflicht, ihm mit dem Mittel, das durch sein Wesen bedingt ist, entgegenzutreten. Was dem Zögling fehlt, muß der Erzieher mit Geduld und unermüdlicher Ausdauer ersetzen. Je gewissenhafter er das thut, um so eher darf er sich der Hoffnung hingeben, daß reifendes Alter und die mit ihm sich mehrenden bitteren Erfahrungen den Leichtsinn doch in seinem verderblichen Wirken mindern werden.

Auch die Trägheit, die oft nur ihren Grund hat in körperlichen Zuständen, Blutarmut oder raschem Wachstum, und mit Beseitigung der leiblichen Schwäche von selbst sich verliert, erhebt an die Geduld des Erziehers große Ansprüche. Ein besseres Mittel als vieles Reden und Strafen, die zu dem natürlichen Widerstand leicht auch den bösen Willen fügen, ist das Wachrufen des Interesses an Bethätigungen, die unnachsichtige Nötigung zu möglichst guten Leistungen und die Bereitwilligkeit, das anzuerkennen, was die schwache Kraft zu erreichen sich doch vielleicht bemüht hat.

Die zur Bekämpfung der Trägheit empfohlenen Mittel werden mit noch besserem Erfolge gegen Mutlosigkeit und Unselbständigkeit verwendet, da bei gelingendem Handeln das Vertrauen in die eigene Kraft rascher erstarkt, als die Kraft selbst.

Das Gegenteil der Mutlosigkeit, der Übermut, ist meist nur ein erfreuliches Zeichen überschüssiger Kraft. Im Interesse des Erziehungsgeschäfts muß er mancherlei Hemmungen erfahren. Es ist die nicht ganz leichte Aufgabe

des Erziehertaktes, die scharfe Grenze zu ziehen zwischen den noch zulässigen Äußerungen dieser Kraft und den im eigenen Interesse des Zöglings und aus Rücksicht auf andere zu verhindernden Bekundungen. Nur das darf als allgemeines Gesetz gelten, daß ein zu hohes Maß der Hemmung mehr schadet als ein zu geringes.

Wer die aus der Lebhaftigkeit des Kindes erwachsende Ungeduld mit eigener Ungeduld bekämpfen zu sollen meinte, würde sich vergebliche Mühe machen. Das beste Mittel dagegen ist die unermüdliche Geduld des Erziehers, deren Wirken sehr verstärkt werden kann, wenn man das Kind die Erfahrung machen läßt, daß gerade seine Ungeduld die Erfüllung seiner Wünsche verhindert.

Zum Glück ist nicht alles Kälte und Gefühllosigkeit, was in dem kindlichen Reden und Thun den Schein desselben erzeugt. Wo sie in Wirklichkeit vorhanden sind, muß die eigene Wärme des Erziehers den Versuch machen, das Eis zum Auftauen zu bringen. Er wird da eher gelingen, wo Kälte und Gefühllosigkeit die Folgen von harter Behandlung sind und nicht Naturanlage.

Zum Teil nur auf diese, mehr aber noch auf eine übermäßig streng geregelte, einförmige Lebensweise und die zu engen Lebensverhältnisse ist es zurückzuführen, wenn Kinder schon die gerade ihnen so schlecht anstehenden Fehler der Pedanterie und des Kleinigkeitsgeistes zeigen, die in solcher Lage sich um so eher bilden, wenn das üble Beispiel des Erziehers ihr Wachstum unterstützt. Die Ursachen weisen darauf hin, wie jene zu bekämpfen sind. Das ist auch in kleinen Verhältnissen nicht unmöglich.

Weit weniger in natürlichen Dispositionen als in verderblichen Einflüssen, die die nächste Umgebung auf das Kind ausübt, ist der Grund zu suchen für die Fehler der Eitelkeit, des Stolzes, des Hochmutes, der Selbstgefälligkeit, der Ziererei. Wer sie bei seinen Kindern nicht entstehen lassen will, muß daher sich selbst davon frei halten. Auch die Fehler der Unbescheidenheit und des vorlauten Wesens sind in der Hauptsache nur Folgen schlechter oder mangelnder Erziehung. Der Unbescheidene wird am besten durch Beschämung, der Vorlaute durch energisches Zurückweisen kuriert. Es ist schon etwas gewonnen, wenn infolge dieser Mittel zunächst auch nur die widerwärtigen Äußerungen solcher Sinnesweise verschwinden.

Ein gewisses Unlustgefühl beim Anblick fremden Glückes, mit dem verglichen die eigene Lage viel ungünstiger erscheint, ist ebenso natürlich, wie die Freude über die eigene Unversehrtheit beim Anblick fremden Leidens, so daß man beides an sich noch nicht verurteilen darf. Zu verhüten, daß das erstere sich zum Neid, die andere sich zur Schadenfreude ausbilde, ist für den Erzieher eine um so wichtigere Aufgabe, je häßlicher beide sind, und je naturgemäßer solche Erstarkung erfolgt, wenn nicht gegenwirkende Kräfte frühzeitig wachgerufen und in ihrer Bildung unterstützt werden. Was könnte das anders sein als die Teilnahme, das Wohlwollen? Daß namentlich das letztere in jugendlichen Herzen, wenn auch bei den verschiedenen Naturen in sehr verschiedenem Tempo, im allgemeinen nur langsam wächst, macht die Benutzung noch anderer Mittel zur Pflicht. Es sei hier nur genannt das Vermeiden aller Parteilichkeit, die dem Neid die beste Nahrung bietet, und das Bemühen, das Kind frühzeitig dazu anzuhalten, daß es in die Lage des vom Mißgeschick Heimgesuchten sich versetzen lerne, weil das der Schadenfreude vorbeugt.

Weil es ein so bequemes Mittel ist, Unannehmlichkeiten sich zu entziehen, machen die Kinder sehr bald schon den Versuch, die Wahrheit zu verschweigen oder die Unwahrheit zu sagen. Diese Thatsache und der hohe sittliche Wert der Wahrhaftigkeit kann und soll den Erzieher auf die ernste Pflicht hinweisen, das Kind vor dem Fehler der Lüge zu bewahren. Die Frage, wie das zu machen sei, läßt sich mit kurzen Andeutungen nicht beantworten. Eine ausführliche Antwort giebt der Artikel Lüge.

Manche krankhafte Erscheinungen im Wesen der Kinder, wie ein hoher Grad von Furchtsamkeit, die Schreckhaftigkeit, der Jähzorn, sind auf die affektive Anlage, die selbst meist auf ererbter krankhafter Disposition beruht und in unserm Zeitalter der Nervosität in der Unsitte der Verfrühung und des Übermaßes leiblicher und geistiger Genüsse ihren reichen Nährboden findet, zurückzuführen. Konsequentes Brechen mit dieser Unsitte, körperliche Kräftigung und Abhärtung, eigene Gemütsruhe und einfache, regelmäßige Lebensweise sind neben der vielleicht nötigen, vom Arzt zu bestimmenden pathologischen Behandlung das, was hier not thut. Das Nähere darüber bietet der Artikel Affekt.

Auch in betreff der Leidenschaften der Spielsucht, der Genußsucht, der Habsucht, des Geizes, der Ehrsucht, der Herrschsucht, der Selbstsucht, können wir auf die Spezialartikel verweisen. Diese Leidenschaften erhalten, von den ersten beiden abgesehen, zum Glücke in der Jugend noch nicht ihre volle Ausprägung, sondern sind in dieser Form nur Fehler erwachsener Leute. Daß sie aber allesamt mit ihren Anfängen in die Jugendzeit, vielleicht sogar in die frühe, hinaufreichen, giebt der erziehlichen Thätigkeit auch schon des Hauses hochwichtige Aufgaben. Eine bloße Überschau über dieses Thema ist aber nicht der Ort, sie im einzelnen zu erörtern.

Wer die Fehler der Kinder recht beurteilen will, darf nicht vergessen, daß nicht jeder Fehler, den das Kind macht, schon ein Fehler ist, den es hat. Damit aber jene nicht zu diesen werden, ist sorgfältige Obacht geboten auf die ersteren, damit man rechtzeitig das thun kann, was solchen Prozeß verhütet. Wichtiger als das Verhüten ist das positive Schaffen. Das ist, wenn wir das Wort in seiner nur zulässigen Bedeutung verstehen, nichts anderes als die sittliche Bildung.

Die Erwähnung der Fehler führt von selbst zur Besprechung der Strafen, die von jeher als das nächste und sicherste Mittel gegen jene angesehen worden sind. Gerade vom Standpunkte der Hauspädagogik aus und im Interesse einer vernünftigen Erziehung bedarf die Straftheorie eine sorgfältige Bearbeitung, weil vielfach noch in der häuslichen Erziehung diesem Erziehungsmittel, das nur als ultima ratio betrachtet werden soll, ein Wert beigelegt wird, der ihm nicht zukommt. Die Straftheorie wird in dem Artikel „Strafe“ erörtert werden.

So berechtigt es ist, wenn die Erziehung an erster Stelle als Aufgabe des Hauses bezeichnet wird, so sehr sieht sich dieses, von vereinzelten Fällen abgesehen, auch in betreff der Erziehung auf die Mitwirkung der Schule angewiesen. Seitdem auch die Schule in der erziehlichen Wirkung den vornehmsten Teil ihrer Aufgabe erkannt hat, ist naturgemäß auf beiden Seiten das Bedürfnis gewachsen, die erste Vorbedingung dafür zu schaffen, daß beide zum Ziele kommen. Was könnte das anders sein, als die Übereinstimmung in der Arbeit und die gegenseitige Unterstützung? Der gute Wille dazu reicht allein nicht aus, solche Harmonie zu erzeugen. Man hat darum nach anderen Hilfen sich umgesehen und z. B. in den sog. Elternabenden eine derselben gefunden. Auch an die Schulverfassung erhebt dieses Bedürfnis Ansprüche. Das eine oder das andere näher zu beleuchten, ist hier nicht der Ort. Wir haben uns an dieser Stelle nur auf diese Andeutungen zu beschränken und uns mit der Hinweisung auf die betreffenden Specialartikel zu begnügen.

Litteratur: A. Comenius, Mutterschule und Große Unterrichtslehre. Letztere herausgeg. von Dr. Th. Lion. 3. Aufl. — J. J. Rousseau, Emil. Herausgeg. von Dr. E. von Sallwürk. 6. Aufl. — J. H. Pestalozzi, Ausgewählte Schriften. Herausgeg. von Fr. Mann. 4. Aufl. — Ch. G. Salzmann, Krebsbüchlein und Konrad Kiefer. Herausgeg. von E. Ackermann. — J. Fr. Herbart, Pädagogische Schriften. Herausgeg. von Dr. O. Willmann. 2. Aufl. und von Dr. Batholomäi, von Dr. E. von Sallwürk. 5. Aufl. — J. P. Fr. Richter, Levana. Herausgeg. von Dr. E. Lange. 2. Aufl. — Betty Gleim, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. — Friedr. Fröbel, Pädagogische Schriften. Herausgeg. von Friedrich Seidel. — Th. Waitz, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Herausgeg. von Dr. O. Willmann. — Bogumil Goltz, Buch der Kindheit. 4. Aufl. — Berthold Sigismund, Kind und Welt. — K. V. Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. — K. V. Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Aufl. — Riehl, Die Familie. — H. Kern, Grundriß der Pädagogik. 5. Aufl. — Ziller, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Herausgeg. von Dr. K. Just. — Schreber, Buch der Erziehung. 2. Aufl. Durchges. und herausgeg. von Dr. C. Hennig. — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. — W. Rein, Pädagogik im Grundriß. 2. Aufl. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung.

Eisenach. E. Ackermann.

Hauspolizei

s. Familienerziehung

Hautpflege

Schon in dem ersten Band dieses Werkes hat ein Mitarbeiter, Herr Grabs, in dem Artikel über „Abhärtung“ mit Recht darauf hingewiesen, daß dem Hautorgan in Bezug auf die regelmäßige Abspielung des Lebensprozesses eine große Rolle zuerteilt ist, größer, als man im gewöhnlichen Leben es sich zu denken und vorzustellen gewohnt ist.

Um die physiologischen Aufgaben der Haut in etwa zu verstehen und demgemäß auch die Pflege derselben einzurichten, ist es notwendig, wenigstens in ganz groben Skizzen etwas von der Anatomie der Haut mitzuteilen. Die

Haut umhüllt den ganzen äußeren Körper des Menschen und geht an den natürlichen Öffnungen desselben in die Schleimhäute über, welch letztere die inneren Oberflächen der einzelnen Organe überziehen. Nur erstere, die äußere Haut, geht uns hier an.

Dieselbe besteht im wesentlichen aus drei einzelnen Hauptschichten, dem sog. Unterhautbindegewebe, Zell- oder Fettgewebe, als der untersten Lage; dieser liegt die Cutis oder Lederhaut und dieser hinwiederum als oberste Schicht die Epidermis oder Oberhaut auf.

Entwicklungsgeschichtlich betrachtet, stammt das Unterhautbindegewebe und die Lederhaut aus einer oberflächlichen Schicht des mittleren Keimblattes (der Hautplatte Remak's), die Epidermis dagegen aus dem äußeren Keimblatte.

Das Unterhautzellgewebe besteht aus dem Hautfettgewebe, welches oft eine sehr dicke Schicht sein kann; in dasselbe sind die größeren Blut- und Lymphgefäße, sowie die Nerven der Haut eingebettet. Das Unterhautfettgewebe setzt sich vielfach in tieferliegende Zwischenräume zwischen einzelnen Muskeln und Sehnen, Nerven, Blutgefäßen fort, dieselben mit einer schützenden Decke umgebend.

Die Lederhaut oder Cutis besteht im wesentlichen aus einem Fasergewebe mit eingesprengten Zellen. Zwischen den einzelnen Faserbündeln befinden sich Hohlräume, welche die Anfänge der Lymphräume sind. In der Lederhaut finden wir drei Muskeln, die sog. Fleischhäute, die Musculi arrectores der Haarbälge, deren Zusammenziehung die sog. „Gänsehaut“ verursacht und die diagonalen Cutismuskeln.

Der nach oben liegende Teil der Cutis, der unmittelbar unter der Epidermis liegt, ist der sog. Papillarkörper, welcher der Träger und das Gerüst für die arteriellen und venösen Capillargefäße der Haut ist, welche die Oberhaut ernähren.

Die letztere besteht aus drei Schichten, die von unten nach oben als Stachelschicht, Körnerschicht und Hornschicht bezeichnet werden.

Die Haut hat verschiedene Adnexe: die Nägel, die Haare, die Hautdrüsen, als Schweiß- und Talgdrüsen, sowie die nervösen Apparate. Auf die Anatomie dieser einzelnen Organe wollen wir hier nicht näher eingehen, weil uns das zu weit führen würde.

Wenn wir uns vergegenwärtigen, welchen physiologischen Zwecken die Haut, Haare und Nägel dienen, so erkennen wir bald, wie wichtig die Pflege derselben ist.

Die Haut dient dem Körper:

1. als Schutzorgan,
2. als Sinnesorgan,
3. als Sekretionsorgan,
4. als Wärmeregulierungsorgan.

Als Schutzorgan leistet die Haut dem Körper vortreffliche Dienste. Die unversehrte Oberhaut läßt kein Gift in den Körper hinein. Die Lederhaut umspannt fast die ganze Körperoberfläche, am meisten aber schützt das Unterhautfettgewebe schwache Stellen des Körpers, deren Verletzung schlimme Folgen haben könnte. So sehen wir z. B. um oberflächlich gelegene wichtige Blutgefäße und Nervenstämme das Unterhautbindegewebe sich in großen wallartig schützenden Massen um die gefährdeten Stellen ansammeln, wie in der Achselhöhle, der Ellenbogenbeuge, der Leistenbeuge und Kniekehle. Stellen, die durch bestimmte Arbeiten und Zwecke fortwährendem Druck ausgesetzt sind, bedecken sich mit Schwielen, welche hornartig verdickte Oberhaut, gewucherte Lederhaut und Fettgewebe sind, z. B. Handteller, Fußsohle, Sitzgegend, Kniee u. s. f.

Die Nägel dienen zum Schutz der mit äußerst feinen und zartfühligen nervösen Endapparaten ausgerüsteten Finger- und Zehenkuppen.

Die Haare haben ebenfalls verschiedene physiologische Zwecke. Einmal wirken auch sie als Schutzorgan für den Körper, bezw. Teile desselben. Das Kopfhaar schützt die Schädeldecke als Polster gegen äußere Insulte, es verhütet zu schnelle Abkühlung oder Erwärmung des in der Schädelhöhle eingeschlossenen edelsten Organes, des Gehirnes, weil es ein schlechter Wärmeleiter ist. Die Augenbrauen verhüten das Einlaufen ätzenden Schweißes in das empfindliche Sehorgan. Da wo sich Hautstellen mechanisch an einander reiben z. B. in den Achseln, erleichtern die Haare als „Walzen“ die Bewegung und schützen dadurch die Haut.

Auch als Sinnesorgan hat die Haut höchste Bedeutung für den Organismus. Alles, was wir fühlen und tasten, geschieht mittelst des fein ausgebildeten Nervenapparates der Haut; die mannigfachen Abstufungen zwischen Schmerz und Wollust, werden durch die Haut aufgenommen und von da aus dem Centralorgan vermittelt. Nicht minder gilt dies von der Aufnahme der Temperaturempfindungen, von Wärme und Kälte. Einige Haare sind eben-

falls Tastorgane; beim Menschen z. B. die Wimpern, welche äußerst empfindliche Organe sind. Berührt irgend ein fremder Körper z. B. ein Insekt die Wimpern des geöffneten Auges, so erfolgt als unwillkürliche Reaktion darauf ein blitzartiges Schließen der Augenlider.

Maurer hat die Anschauung ausgesprochen, daß die Haare der Säugetiere von gewissen Sinnesorganen niederer Wirbeltierklassen abstammen, daß die Haare modifizierte Sinneszellen darstellen, welche ihrer Verbindung mit Nerven verlustig gegangen sind.

Was die Haut als Sekretionsorgan betrifft, so wirkt sie für den Haushalt des Körpers zunächst in ihrer Gesamtheit und ganzen Ausdehnung respiratorisch in gleicher Weise, wie die Lungenatmung, wenigstens die Ausatmung; denn bedeutende Mengen von verbrauchtem Wasser und von Kohlensäure werden durch die Haut fortwährend abgegeben; ob und wie viel Sauerstoff eingenommen wird durch die Haut, entsprechend der Lungeneinatmung, steht noch nicht fest.

Spezielle Hautsekretionsorgane sind die Talgdrüsen und die Schweißdrüsen. In ersteren wird das Hautfett produziert, in letzteren der Schweiß, welcher neben verschiedenen Fettarten auch z. B. in normaler Beschaffenheit 0,15 bis 0,2 % Harnstoff enthält, neben vielen anderen Zersetzungsprodukten, die der Körper nach dem Verbrauch eliminieren muß.

Wir können also mit Recht die Haut nach ihrer Funktion als eine dritte Lunge und auch als eine dritte Niere auffassen.

Nicht hoch genug anzuschlagen ist die Bedeutung der Haut als Wärmeregulierorgan. Ohne die beständig sich gleichbleibende regelmäßige Normaltemperatur von 36,5—37,5° C. ist das Leben auf die Dauer nicht möglich. Geringe Schwankungen nach oben und unten sind schon Krankheitssymptome. Ja es ist die Grenze hier sogar sehr eng gesteckt! Unter 35,0° und über 42,0° tritt der Tod ein.

Daß die Temperatur mit kleinen Schwankungen sich stets gleich bleibt, dafür sorgt nur die Haut.

Denn als schlechter Wärmeleiter verhindert die Epidermis zunächst eine zu schnelle Abkühlung und erhält dem Körper dadurch die Eigenwärme, welche durch die chemischen Verbrennungsprozesse in ihm und durch ihn gebildet wird; auch läßt sie äußere Temperaturen sich nicht so leicht mit der Körperwärme ausgleichen und in den Körper eindringen.

Die Haut wirkt gewissermaßen als selbstthätiges Ventil für die Wärmeregulierung im Körper. Ist es draußen kalt, so zieht sie sich zusammen, schließt ihre Follikel und Schweißdrüsenöffnungen (Gänsehaut) und drängt dadurch alles Blut in den inneren Körper zurück, wo es seine Wärme behält. Ist es dagegen draußen warm, so dehnen sich die Hautgefäße aus, und das Blut kühlt sich ab. Zugleich treten die Schweißdrüsen in Funktion und secernieren Flüssigkeitsmengen auf die Haut, welche durch ihre Verdunstung dem Körper eine große Menge von Wärme entziehen, bis er sich soweit abgekühlt hat, daß das Gleichgewicht in der Temperatur wieder hergestellt ist.

Wir sehen aus allem diesem, ein wie wichtiges Organ die Haut für den menschlichen Körper ist.

Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit, dieses Organ in vernünftiger Weise zu pflegen und gesund zu erhalten. Wir werden in diesen Bestrebungen am weitesten kommen, wenn wir uns möglichst an die Natur anlehnen.

Es ist selbstverständlich im folgenden stets die Rede von der Pflege gesunder Haut, nicht der erkrankten.

Da die Haut das äußerlichste Organ des Körpers ist, so ist sie auch am meisten und am ehesten den verschiedensten Zufällen ausgesetzt, die von außen auf sie eindringen. Diese sind mannigfachster Art.

Zum wenigsten ist der makroskopische Schmutz, der mit dem Staub und anderen Verunreinigungen sich auf der Haut festsetzt und dieselbe in ihrer Verrichtungen stört, das was wir am meisten für die Haut fürchten müssen, sondern in viel höheren Grade ist dies das Heer der unsichtbaren Feinde, die uns millionenfach umschwirren, der Mikroorganismen, die man Coccen, Bazillen, Bakterien nennt. Letztere sind teils unschuldiger, teils aber auch bösartiger und verderbenbringender Natur. Um nur einige Krankheiten zu nennen, die durch solche malignen Pilze hervorgerufen werden, erwähne ich den Lupus, jene zerstörende sog. fressende Flechte, die Rose, eine oft Tod bringende Hautinfektion, und könnte noch fast alle Hautkrankheiten nennen, da dieselben in den meisten Fällen parasitärer Natur sind.

Um also seine Haut zu pflegen und frei von diesen verderblichen Schmarotzern zu halten bezw. dieselben, wenn sie zufällig sich irgendwo auf der Haut festgesetzt haben, zu vertreiben, ist es nötig, die gesamte Haut, vorzüglich

aber die unbedeckt getragenen Stellen öfters zu waschen und zu reinigen. Dazu dienen die Reinigungsbäder und täglichen Waschungen des Gesichts und der Hände.

Als Minimalforderung für die Reinigungsbäder möchte ich für die Woche deren zwei verlangen. Ein Bad in der Woche genügt für solche Leute wohl, die eine sehr magere, wenig secernierende Haut haben, und die nicht viel dem Staub und anderen äußeren Schädlichkeiten ausgesetzt sind.

Ideal wäre es, wenn jedermann täglich ein Vollbad nehmen und die Haut des ganzen Körpers reinigen könnte; aber das gestatten die Zeit- und sozialen Verhältnisse nicht Jedem. Begnügen wir uns daher mit dem, was möglich ist, oder zum wenigsten möglich gemacht werden kann und muß.

Diese Reinigungsbäder sind am besten Vollbäder von 28—30° R. Man lasse in denselben die Haut zuerst eine viertel Stunde aufweichen und wasche dann mit einer guten Seife den ganzen Körper ordentlich ab. Nachdem der Seifenschaum abgespült ist, nehme man eine kalte Douche und reibe die Haut mit trocknen Tüchern wieder ab.

Da wo Mangel an Raum, oder das Bedürfnis ist, großen Volksmengen in möglichst kurzer Zeit viele Reinigungsbäder verabreichen zu müssen, kann ich als Ersatz für die Vollbäder die Douche- oder Brausebäder mit warmem und kaltem Wasser empfehlen, unter denen die Reinigung auch gut erfolgen kann. Viele Volksbäder werden jetzt mit diesen Brausebädern eingerichtet. Es sollte viel mehr in dieser Hinsicht geschehen, besonders in kleineren Städten und auf dem Lande. Man bedenke nur stets, daß ein mangelhaft oder gar nicht gereinigter Körper eine beständige Quelle für Infektionskrankheiten und dadurch eine Gefahr für ihn selbst und seine Umgebung ist, da den auf ihm lagernden Mikroorganismen nur durch Zufall eine Eingangspforte in den eignen oder fremden Körper geöffnet zu werden braucht, um ihr verderbliches Spiel zu beginnen.

Die Stellen des Körpers, welche unbedeckt getragen werden, sollen täglich mehreremal gereinigt oder gewaschen werden. Es sind dies das Gesicht und vor allem die Hände. Für ersteres genügt eine zweimalige Waschung im Tage, und zwar morgens nach dem Aufstehen und abends vor dem Schlafengehen. Die Hände dagegen sollen öfters gewaschen und gereinigt werden, da sie am meisten mit verunreinigten Gegenständen und Sachen in Berührung kommen, zum mindesten dreimal, nach der Art der Beschäftigung entsprechend mehr.

Man denkt es sich im gewöhnlichen Leben gar nicht, was man mit den Händen alles anfaßt, reines und unreines, letzteres oft ohne den mindesten Verdacht. Ich erinnere nur an die kursierenden Geldmünzen. Dieselben wandern jahraus jahrein von einem zum andern, von Arm zu Reich, vom Gesunden zum Kranken; der trägt sie im Geldbeutel, der in der Hosentasche, in der schon vieles andere getragen wurde und die vielleicht durchschwitzt ist, ein andrer knüpft sie in sein Taschentuch, — nicht immer ein ungebrauchtes — die biedere Landfrau bewahrt die blanken (!) Thaler in ihrem Strumpf auf, um sie am nächsten Zinstermine zusammen zu haben u. s. w. Ich glaube, daß ich nicht weiter auszumalen brauche, wie oft und auf welche Weise das Geld verunreinigt werden kann; der Möglichkeiten giebts noch sehr viele, und ich bitte um Vergebung, daß ich mich schon so drastisch ausdrücken mußte; aber es geschah in guter Absicht.

Das Geldstück sollte auch nur ein einzelnes Beispiel sein. Es geht mit allen anderen täglichen Gebrauchsstücken ähnlich.

Die erforderlichen Waschungen sollen nun, wenn sie nützlich sein sollen, nicht mit bloßem Wasser, sondern mit Wasser und guter Seife vorgenommen werden. Man begegnet noch oft, besonders in der Damenwelt, der irrigen Ansicht, es sei schädlich, zumal für die Gesichtshaut, Seife zu gebrauchen, und man trifft viele Damen an, deren Gesichtshaut noch niemals im Leben mit Seife in Berührung gekommen ist. Das ist durchaus falsch; man versteht aber diese Furcht vor der Seife gut und muß sie auch als berechtigt ansehen, wenn man erfährt, wie viel schlechte Seifen, oder wie wenig gute Seifen im geschäftlichen Verkehr zu haben sind.

Eine schlechte Seife nenne ich die, welche, abgesehen von den vielen direkten Fälschungen, die grade auf diesem Gebiete vorkommen, freies Alkali in Form von Soda oder Pottasche enthält; und das thuen leider viele, sogar die meisten Seifen. Diese Seifen bringen zwar den Schmutz vorzüglich fort und „fegen" gut, aber es geht auf Kosten der Haut, welche mit aufgelöst und rissig und schrundig wird. Das ist natürlich ein großer Schaden; statt nur die auflagernden Massen mit ihrem Schaum zu

emulgieren und abspülbar zu machen, wird die Haut selbst verletzt und fremden Stoffen zugänglich gemacht. Die Damen haben also vollkommen Recht, wenn sie diese Seifen fürchten. Aber man soll bekanntlich das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Eine gute Seife schadet nichts, selbst der weichsten und zartesten Damenhaut nicht. Eine solche gute Seife muß zum mindesten neutrale Reaktion haben; das zu ihrer Herstellung gebrauchte Alkali muß von dem Fette vollständig gebunden sein; eher ist es gut, wenn man der Seife einen Überschuß von Fett giebt, wodurch die sog. überfetteten Seifen entstehen. Diese und die neutralen können also niemals schaden, sondern sie müssen gebraucht werden. Warum? Jede Haut separiert mehr oder weniger Fett auf ihre Oberfläche, mit diesem verbindet sich der Staub und die Mikroorganismen. Wasser und Fett vermischen und verbinden sich bekanntlich aber nicht, und es würde das zum Reinigen gebrauchte Wasser nur wenig Schmutz mit von der Haut wegnehmen. Daher benutzt man die Seife als Hilfsmittel; dieselbe bildet, wie schon oben angedeutet, mit dem Hautfett eine Emulsion, in welcher der Staub teilweise gelöst, teilweise suspendiert ist. Diese Emulsion kann das Wasser erfolgreich entfernen.

Für die Hände ist außer dem einfachen Waschen der Haut mit Seife noch nötig, daß man jedesmal vorher, oder wenigstens ein- bis zweimal täglich die Nägel von dem Schmutz, der sich unter ihnen angesammelt hat und nicht selten pathogene Pilze enthält, mit einem stumpfen Instrumente entfernt und darauf mit einer Bürste und Seife ordentlich bürstet.

Um die Körperteile, die besonders stark durch Hautsekretion, und leichte Gelegenheit zu natürlichen Verunreinigungen ausgezeichnet sind, die Unterleibsgegend, häufiger und leichter reinigen und baden zu können, hat man sehr empfehlenswerte Wannen in Gebrauch: die sog. Sitzbadwanne und das Bidet. Der tägliche Gebrauch eines dieser nützlichen „Hausgeräte" ist dringend zu empfehlen; denn abgesehen von den oben vielfach erwähnten Mikroorganismen sind es hier auch noch die chemisch reizenden Sekrete, welche an den Hautstellen, welche aneinander liegen und beim Gehen aneinander gerieben werden, leicht reizen, Entzündungen hervorbringen, die wieder eine Veranlassung und Quelle für schlimmere Zustände abgeben, aber auch an sich schon lästig genug werden können.

Die Füße, die wegen ihrer besonders starken Hautsekretion und durch unsere moderne Fußbekleidung, welche leider den Fuß fast hermetisch verschließt und eine freie Ausdünstung nicht zuläßt, dagegen flüssigen Straßenschmutz mehr oder weniger leicht eindringen läßt, sind auch nicht in die nur ein- bis zweimaligen Reinigungsbäder pro Woche mit einbegriffen, sondern sollen täglich, am besten abends vor dem Schlafengehen gereinigt und mit Seife gewaschen werden, damit man den Straßenschmutz und -Staub, der zuweilen in unglaublicher Menge eindringt, nicht mit ins Bett trage und dort den in ihm enthaltenen Pilzen eine warme, ihnen zusagende Brutstätte bereitet.

So ist es denkbar, daß man sich im eignen Bett nur durch leichtmütiges oder bequemes laisser faire einen Herd für Diphteritis, Lungenentzündung, Tuberkulose und andere ähnliche Krankheiten anlegt, die man von der Straße mit ins Haus bringt.

Soviel über die Reinigung der Haut zu dem Zwecke, äußere Schädlichkeiten abzuhalten. Wir müssen die Haut, die unser Schutzorgan sein soll, aber auch bewahren der Schädlichkeiten, die ihr durch unzweckmäßige Kleidung zugefügt werden kann.

Vor allem nötig ist die Ermahnung, daß man von Kindheit an nicht zu enges Schuhzeug tragen soll. Viel wird hierin gesündigt und den Chinesen, welche sich von Jugend auf die Füße künstlich verunstalten, um sie möglichst klein zu halten, stehen wir Kulturmenschen in dieser Beziehung nicht viel nach. Wie selten findet man noch, und zwar schon unter der Jugend, einen normalen, klassischen Fuß. Die Hauptschuld tragen die Schuster. Sie wollen „gefällige" Ware liefern. Wehe dem, der sie tragen muß; er bekommt unwiderruflich Hühneraugen, und die thun weh und verbittern manchen schönen Augenblick im Beruf und besonders auf der Erholungsreise.

Ein Schuh oder Stiefel soll so angefertigt werden, daß der Fuß im Moment seiner größten Längs- und Querausdehnung, also beim Auftreten und Vorwärtsschreiten bequem darin Platz findet. Es muß deshalb die Sohle im Zustande des Auftretens auf einem Stück Papier gemessen, und der ganze Schuh danach gearbeitet werden. Zu weit darf er aber auch nicht sein, dann reibt er die Haut und schadet in gleicher Weise.

Die Beinkleider sollen, besonders im „Schritt“, weit genug sein, so daß sie nicht einzwängen und reiben. Dasselbe gilt von den Ärmeln in der Achselgegend. Es entstehen hier durch zu enge Kleidung Ausschläge und andere Belästigungen. Vor allem aber sei die Kleidung weit am Halse. Nicht nur, daß hier durch zu enge Kragen u. s. w. Hautausschlag verursacht wird, es entstehen auch Blutcirkulationsstörungen, indem durch den Druck die oberflächlichen Halsvenen komprimiert werden. Daraus folgt Blutansammlung im Gehirn, Kopfschmerz, Schwindel und oft dauernde Kurzsichtigkeit.

Soviel über die Hautpflege als Prophylaktikum gegen die verschiedentlich angedeuteten Erkrankungen der Haut und auch anderer Organe. Wir können aber auch vieles thun, um die normalen Funktionen der Haut zu unterstützen; und da ist es vor allem die Sekretion der Hautdrüsen, welche mitunter der Nachhilfe bedarf.

Durch die moderne Lebensweise und vielfach durch verschiedene Berufsarten, wird die Sekretion des Hautfettes oft vermehrt, oft vermindert und oft auch wird der Talg, ehe er abgesondert wird, in den Talgdrüsen schon verhärtet, kann nicht mehr entleert werden und verstopft nun vollständig die Ausführungsgänge der Drüschen. Dazu gesellt sich noch Staub aus der Umgebung, der die Verstopfung zu einer vollständigen macht. Die Drüse selbst arbeitet noch weiter fort, und die betreffende Hautstelle wird daher aufgetrieben, nicht selten auch entzündet. Es entsteht dadurch ein sehr häufig zu findender abnormer Zustand, den man als Mitesser und in schlimmeren Stadien Akue bezeichnet, woran fast alle Menschen mehr oder weniger leiden. Bei Frauen und Mädchen kommt dieses Krankheitsbild oft auf der Basis von allgemeiner Blutarmut vor, die durch Mangel an Bewegung und unzweckmäßige Lebensweise bedingt ist.

Um diese Zustände zu verhüten, oder wenn vorhanden, zu beseitigen, dienen neben anderen Indikationen die Dampfbäder und die Heiße-Luftbäder. Wo dieselben zu haben sind, sollte jeder gesunde Mensch — Herzfehler, Lungenleiden u. a. sind eine Kontraindikation — ungefähr alle 14 Tage ein solches Bad nehmen. Neben der Hautpflege dienen sie noch zur Beförderung des Stoffumsatzes und anderen Zwecken. Hauptsächlich werden die Bäder in warmem Wasserdampf, die sog. russischen, und die in trockner heißer Luft, die sog. römisch-irischen Bäder, benutzt.

Das russische Dampfbad ist ein Raum, in den durch verschiedene Vorrichtungen, am besten so, daß sie sich nicht zu weißem Dampf verdichten, warme Wasserdämpfe eingeleitet werden, so daß die Luft des Raumes ca. 70 bis 80 % Feuchtigkeit enthält und 38—40° C. warm ist. Das römisch-irische Bad ist ein Raum, in den ganz trockne Luft von 50 bis 60° C. einströmt.

In diesen Bädern hält man sich sitzend oder liegend $1/4$—$3/4$ Stunden auf, dann verläßt man sie und läßt sich unter einer Brause, die zuerst wärmeres, dann allmählich stets kälter werdendes Wasser abgiebt, abkühlen, womöglich noch etwas massieren und kühlt sich dann unter ganz kalten Douchen oder in einem Bassin von 10—12° warmem Wasser nochmals ab, läßt darauf die Haut abreiben und frottieren, und ruht zum Schluß, leicht zugedeckt, etwa $1/2$ Stunde in einem Ruhebett aus.

Das russische Bad ist für unsere hier in Rede stehenden Zwecke mehr zu empfehlen, als das römisch-irische, weil die Talgmassen der Haut durch den heißen Dampf mehr und schneller aufgeweicht werden, als durch trockne Luft.

Für Personen, welche diese universellen Bäder schlecht oder gar nicht vertragen, oder wenn man dieselben nicht haben kann, thun auch die sog. Kastendampfbäder sehr gute Dienste, deren es eine Menge in verschiedener Konstruktion giebt, die aber alle auf dem Prinzip beruhen, daß der Kopf außerhalb des Bades bleibt, die Atmung also nicht behindert wird. Wo diese Bäder alle nicht zu haben sind, dienen warme Wannenbäder 2—3 mal pro Woche als Ersatz.

Wir können ferner durch eine rationelle Kleidung viel dazu beitragen, die Funktionen der Haut zu unterstützen. Von den Oberkleidern will ich nur so viel sagen, daß sie vor allem bequem und weit sein und den Körper in seinen Bewegungen in keiner Weise hindern sollen.

Was die Unterkleider anbelangt, also Hemd und Unterhose, so halte ich, ohne ein absoluter Anhänger des pedantischen sog. Jäger'schen Wollregimes zu sein, doch eine leichte wollene Unterkleidung für Sommer und Winter für am zweckmäßigsten. Sie soll aber alle 6—8 Tage gewechselt werden. Die Wolle saugt die Hautsekrete am besten an und kühlt sie nicht

ab wie z. B. Leinwand; dadurch wird die Haut stets trocken und gleichmäßig warm gehalten. Das gilt für den Winter und noch mehr für den Sommer, wo der Körper ungleich stärker transspiriert und durch zu schnelles Verdunsten der großen Wassermassen zu schnell und zu intensiv abgekühlt wird.

Sorgt man dagegen, daß, wenn man leinene oder baumwollene Unterkleider trägt, dieselben, wenn nötig, mit trocknen und frischen vertauscht werden können, so ist diese Unterkleidung auch gut, in vieler Hinsicht sogar wieder vorzuziehen.

Also auch hierin alles mit Maß und nicht der Einseitigkeit huldigen.

Wie wir durch passende Pflege die Haut schützen und ihre Funktionen unterstützen können, so liegt es auch in unserer Macht, dieselbe gegen Temperatur- und Feuchtigkeitsunterschiede durch verschiedene Maßnahmen abzuhärten.

Das geschieht durch kalte Abreibungen, kalte Einpackungen, kalte Bäder und Douchen, sowie durch Schwimmen in kaltem Wasser.

Die kalten Abreibungen und Einpackungen werden am besten morgens gleich nach dem Aufstehen gemacht, erstere indem man sich ein in kaltes Wasser (8—10° C.) getauchtes und gut ausgerungenes Leintuch um den entblößten Körper schlägt und gleich nachher denselben mit einem trocknen weichen Tuche fest frottiert und abreibt, letztere indem man eine wollene Decke ins Bett und darüber ein in kaltes Wasser getauchtes Leintuch legt, den Körper darin einschlägt und 5 Minuten liegen bleibt, um nachher auch mit trocknen Tüchern abzureiben. Beide Maßnahmen sind sehr gut und härten äußerst wirksam ab, ohne zu schaden, da auf die Anwendung der Kälte gleich nachher eine wohlthuende Wärme sich einstellt.

Zum gleichen Zweck sind im Winter kalte Douchen, im Sommer kalte Schwimmbäder sehr zu empfehlen.

Noch einige Worte über die Pflege des Haupthaars und der Nägel, die natürlichen Adnexe der Haut.

Das Haar soll bei Männern nicht zu kurz und zu oft geschoren, noch weniger zu lang getragen werden; alle 4—6 Wochen lasse man es mäßig kürzen.

Notwendig ist, daß das Haar bei Männern, noch mehr bei Frauen, die es lang tragen, jede Woche ein- bis zweimal mit Seife gewaschen werde. Letztere ist durch nichts anderes zu ersetzen, denn sie allein kann das sich anhäufende Hautfett und mit ihm den Staub und die massenhaften Parasiten entfernen. Spiritus und die verschiedensten Haarwässer vermögen das nicht. Wie selten findet man wirklich reine Köpfe. Beobachtet man Damen und Herren der besten Stände, vielfach findet man den Kopf mit Schuppen, Schinnen, Krusten und anderen Auflagen bedeckt. Und da soll ein solch vernachlässigter Boden üppiges Haar tragen! Die meisten vorzeitigen Glatzen kommen durch vernachlässigte Kopfpflege, in vielen Fällen weit schlimmere Kopf- und allgemeine Hautkrankheiten.

Je nachdem das Haar trockner oder fettiger ist, kann man mehr oder weniger einfaches Haaröl einigemal in der Woche aufreiben. Sorgsam ist auch zu wachen auf die Reinhaltung der Kämme und noch mehr der Haarbürsten, welche letzteren mit Seife, Soda- und Carbolwasser einigemal monatlich ausgewaschen werden sollen, in Friseurgeschäften sollte eigentlich Jeder seine eigne Bürste haben. Manches Leiden wird hier verbreitet, und ganze Epidemien von Haarkrankheiten habe ich schon aus besseren, sonst reinlichen Frisierläden herauskommen sehen.

Die Nägel sollen auch nicht zu lang und nicht zu kurz getragen werden, am besten so, daß sie die Fingerkuppe bedecken, zu deren Schutz sie ja auch da sind; alle acht Tage schneide man sie mit einer guten Schere oder einem guten scharfen Messer und löse die an ihren Rändern sich befindende dünne Haut etwas zurück. Jeden Tag aber reinige man sie, wie schon oben gesagt, unterhalb ihres vorderen Randes mit einem spitzstumpfen Horninstrument von dem sich ansammelnden Schmutz, der nicht nur nicht schön, sondern oft sehr gefährlich ist, weil sich pathogene Pilze mitunter darin befinden, und man sich durch gelegentliches Kratzen die schlimmsten Infektionskrankheiten mit seinen eignen Nägeln animpfen kann, z. B. Rose und andere sog. Blutvergiftungen, Furunkel, Karbunkel und u. a.

Mit vorstehenden glaube ich im allgemeinen dem mir gestellten Thema gerecht geworden zu sein, ohne übertrieben zu haben. Die Hygieine ist in ihrer praktischen Anwendung noch viel zu wenig Eigentum des Volkes. Gerade der Pädagoge aber hat die Gelegenheit, zu bewirken, daß sie es mehr werde, daß sie dem Volk in Fleisch und Blut übergehe. Dann hat er eine seiner vornehmsten Aufgaben erfüllt: denn: mens sana in corpore sano.

Litteratur: Eichhoff, Die Hautkrankheiten. Leipzig. Eichhoff, Praktische Kosmetik für Ärzte und gebildete Laien. Wien. Eichhoff, Lehrbuch von Penzoldt = Stintzing. Jena. Eichhoff, Überfettete Seifen. Hamburg. Eichhoff, Weitere Beiträge zu der Seifenmethode. Volkmann'sche Sammlung, neue Folge. Eichhoff, Über feste und pulverförmige Seifen. Berlin.

Elberfeld. Eichhoff.

Hebephrenie

s. Pubertätsirresein

Hebräischer Unterricht

s. am Schluß dieses Bandes

Hefte

s. Bücher u. Hefte

Heftigkeit

Mit Nahlowsky rechnen wir die Heftigkeit zu den Affekten der Aktiven oder Plus-Seite. Man beobachtet sie als ungestüme Zornmütigkeit (Jähzorn) beim Choleriker, beim Nervenschwachen, Schuldbewußten, Mißtrauischen und Verdrießlichen. Zuweilen kennzeichnet sie auch den Zustand der Aufregung, die dem Seelenleben zwischen der beschlossenen, aber noch nicht vollführten That anhaftet. Nicht selten ist sie in Gestalt hochgradiger Gereiztheit und gewaltsamer Erschütterung der Gemütsruhe das Zeichen einer beginnenden oder schon vorhandenen Psychose (Hysterie, Manie), in welcher das Denken von Zwangsvorstellungen und das Thun von Zwangshandlungen (Zerstörungstrieb!) bestimmt wird. Der heftige Mensch ist vernünftigen Erwägungen nur in äußerst geringem Maße zugänglich, die Springflut des Seeleninnern schleudert ihn wie ein des Steuers beraubtes Wrack einem ungewollten Ziele zu; rechthaberisches Beharren auf einer vorgefaßten Meinung, Tadel- und Zanksucht lassen ihn unzurechnungsfähig im geistigen und sittlichen Sinne erscheinen. Kleinigkeiten reizen ihn zu blindwütigem Toben, namentlich, wenn sie irgend eine persönliche Liebhaberei betreffen. Als Gegenwirkung dieser störrischen Überempfindlichkeit stellt sich oft rasches Besinnen, reumütiges Eingestehen des Unrechtes und Versöhnlichkeit ein. In ethischer Hinsicht widerspricht die Heftigkeit den Ideen des Wohlwollens und der Billigkeit, in ästhetischer überschreitet sie die schöne Linie der Mäßigung und wird dadurch ein Hindernis der „ästhetischen Darstellung der Welt" (Herbart). Der Erziehung liegt es ob, durch angemessene Maßregeln diese üblen Eigenschaften zu beseitigen und Geist und Herz mit Charakterstärke der Sittlichkeit auszurüsten. Zu diesem Behufe hat sie mit pädagogischem Takte der Steigerung des Fehlers entgegenzuarbeiten, die Stärke der jähzornigen Anwandlungen des Zöglings (Schreien, Schimpfen, Stampfen, Schlagen u. s. w.) von Stufe zu Stufe durch Belehrung, Beispiel und Gewöhnung zu verringern, und Denken, Fühlen und Wollen allmählich dem ethischen und ästhetischen Ideale näher zu bringen. Unerschütterlicher Gleichmut und unerbittliche Konsequenz, verbunden mit Milde und Geduld, müssen den Erzieher schmücken, der heftige Kinder bilden will; Heftigkeit des Erziehers ist ein ebenso großes Hindernis des Erziehungserfolges wie Heftigkeit des Schülers. Nur in seltenen Fällen ist die Anwendung von Gewaltmaßregeln ratsam; am meisten wird durch die Erweckung der Einsicht, durch den Hinweis auf den Kampf edler Männer gegen ihre heftige Gemütsart, durch Versöhnlichkeit und Ruhe, vor allem aber durch Anleitung zur Selbstbeherrschung und Übung in der Selbstzucht, die dem Zögling ermöglicht, sich selbst zu gebieten, erreicht. Oft ist es von Nutzen, die kühne Maxime zu wählen und den Zögling durch Schaden klug werden zu lassen. Bei alledem hat man sich im Interesse der Charakterbildung vor der Vernichtung der Energie, die der Heftigkeit innewohnt, zu hüten; denn Willensfestigkeit und Thatkraft gehören zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Sehr wichtig scheint es uns, dem Überschlagen der Heftigkeit in Groll und Grimm vorzubeugen und den Willen der Versöhnlichkeit zugänglich zu machen. Wo unbändige Gemütsausbrüche auf krankhafter Beschleunigung des Ablaufs der Vorstellungen und krankhaft gesteigerter Erregbarkeit beruhen und den Charakter des Maniakalischen annehmen, kann die Mitwirkung des Psychiaters nicht entbehrt werden.

Litteratur: J. W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Herbart, Allgemeine Pädagogik, Umriß pädagogischer Vorlesungen, Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Heftlage

f. Schreiben

Hegel *)

1. Leben und Entwickelungsgang. 2. Stellung zur Volkserziehung. 3. Grundlage und Ziel der Erziehung. 4. Die Leiblichkeit. 5. Die Zucht. 6. Die Erziehung. 7. Ehe, Familie, Kind und Mutter, Schwester und Bruder. 8. Die Individualität. 9 Kind und Knabe. 10. Die praktische Bildung. Mäßigung. Fleiß. Geschicklichkeit. Wahrhaftigkeit. Pflichttreue. Vaterland und Heimat. 11. Die theoretische Bildung. Mannigfaltigkeit, Bestimmtheit und Freiheit der Gegenstände. 12. Die Schule. Eltern, Staat und Kirche. 13. Die Anschauung. 14. Das Formale des Unterrichtes. Sprache, Buchstaben, Lesen, Grammatik, Alte Sprachen, Rechnen, Propädeutik, Logik. 15. Der Gehalt des Unterrichtes. Altertum und Ästhetik. Religion und Philosophie. 16. Gymnasium und Universität.

1. Leben und Entwickelungsgang. Das neunzehnte Jahrhundert hat Erziehung und Unterricht, mehr denn je zuvor in Europa geschehen ist, in Beziehung zum Staate gesetzt. Dem Zeitalter der großen Pädagogen, der Erziehungstheorieen und ihnen zugehöriger Versuche, sind bleibende staatliche Einrichtungen, ein tiefgreifendes geschichtliches Geschehen auf dem Gebiete der ganzen Volksbildung gefolgt. Dieses denkwürdige Fortschreiten stimmt mit dem allgemeinen Charakter des Jahrhunderts überein, das man rückblickend wohl in staatlicher wie in wissenschaftlicher Beziehung, ein eminent geschichtliches nennen darf.

Den Geist des Zeitalters an seiner Schwelle schon im tiefsten zu erfassen, und für seine Bildung daher auch am allseitigsten wirksam zu werden, war Hegel bestimmt.

So urteilt denn auch Heinrich v. Treitschke, der Letzte in der stolzen Reihe bedeutender Geschichtsforscher, die das Jahrhundert dem deutschen Volke schenkte, auf Grund eines erstaunlich vielseitigen Studiums dieses Zeitraumes über Hegel:

„Er war der erste politische Kopf unter unseren Philosophen. Sie alle waren nicht über den Vorhof der Politik hinausgekommen. Erst Hegel drang bis in ihr Heiligtum ein. Er verstand den Staat als die Wirklichkeit der sittlichen Idee. Dieses Verständnis des Staates ergab sich notwendig aus Hegels durchgebildetem historischen Sinne. Hegels Philosophie der Geschichte war seine größte wissenschaftliche That, fast ebenso folgenreich wie einst Kants Pflichtenlehre. Hegel zuerst erkannte mit wissenschaftlicher Schärfe den Begriff der historischen Entwickelung. Was unvergänglich war in Hegels Geschichtsphilosophie, lebt in Rankes Werken fort."

Dieser große Sinn für Staat und Geschichte ist in der That der springende Punkt, an dem der mächtig belebende Einfluß schon früh zu Tage trat, den Hegel auf die ganze geistige Bildung dieses Jahrhunderts ausgeübt hat.

Hegel ist kein theoretischer Pädagoge mehr, wie es Herbart noch war. Er ist ein tüchtiger umsichtiger Schulmann gewesen und der größte akademische Lehrer geworden, den das Jahrhundert sah. Sein Einfluß auf das Zeitalter ist ausschließlich von dem Gehalt seiner Gedanken getragen und nur gelegentlich haben sich diese auch über alle Fragen des Erziehungswesens verbreitet, auf welches die Wende des Jahrhunderts so eindringlich verwies.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel ist am 27. August 1770 in Stuttgart geboren und am 14. November 1831 in Berlin gestorben. Es erscheint nicht bedeutungslos, daß dieser geistige Heros von echtester Schwabenart in Preußen und in Berlin nicht etwa nur Amt und Brot, sondern seine wahre Heimat fand. Sein hundertster Geburtstag fiel zwischen die Tage von St. Privat und Sedan und sah die Einheit der deutschen Stämme auch politisch verwirklicht, zu deren geistigem Einheitsbande, neben Kant und den großen Dichtern, Hegel den namhaftesten Beitrag gab.

Für das Leben des Kindes und Knaben während des Besuches der Lateinschule und des Gymnasiums in Stuttgart, blieb der Einfluß des väterlichen Hauses bestimmend. Die bürgerlich engen Lebensverhältnisse eines mittleren württembergischen Beamtentums förderten schon früh emsigen Fleiß und Ordnungsliebe, strenge Rechtschaffenheit, Wahrhaftigkeit und eine pietätvoll religiöse Sinnesart. Der Todestag der Mutter, die der 13jährige Knabe verlor, schwand auch dem Manne nie aus dem Gedächtnis, und mit seiner Schwester hat er stets in innigem Einverständnis gelebt.

*) G. W. F. Hegels Werke, vollständige Ausgabe durch einen Verein von Freunden des Verewigten. Berlin, 1832—1840. 18. Bd. — Hegels Leben, beschrieben durch Karl Rosenkranz. Supplementband zu Hegels Werken. Berlin, 1844. — Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, in drei Teilen von Dr. Gustav Thaulow. Kiel, 1853.

Die Bedeutung der freien Subjektivität, das Individuell-Persönliche mag freilich in dem Jugendleben Hegels noch mehr zurückgetreten sein, als es selbst in der üblichen Seminar-Erziehung Württembergs geschah, die durch Reibungen unter den Altersgenossen und durch den gemeinsamen Widerstand gegen die Strenge der Zucht, nicht selten gerade einen überraschend frühen Durchbruch der Persönlichkeit veranlaßt hat.

In den streng geordneten Verhältnissen, in denen das Leben Hegels verlief, war diese Erziehung allen Anforderungen gewachsen. Nur an den Wendepunkten seiner Entwickelung, in den Krisen der Zeit, bei unerwarteten Störungen und Konflikten, in die er geriet, zeigt sich vorübergehend ein menschliches Abirren von dem ruhigen Gleichgewichte und der gemessenen Würde dieser gediegenen, ganz auf sich gestellten Natur.

Das väterliche Haus wies aber den Knaben auch schon früh auf die Außenwelt hin, auf die mannigfaltige, aber doch auch leicht übersehbare Gliederung und Abstufung der staatlichen und sozialen Lebensformen einer kleinen Residenz. Das war nicht die Umgebung, um weitausschauende Ideale oder nebelhafte Utopien in dem Geiste des Jünglings hervorzutreiben, die in jenen Tagen vielfach das Werden des Genius verkündeten. Von den großen Philosophen, von Aristoteles, Spinoza, Leibniz, Kant, weiß die Geschichte ohnehin dergleichen nicht zu berichten.

Nur in der väterlichen Denkweise einer gesunden Beamtenaristokratie gewinnt das ideale Element auch im Knaben schon Gestalt: Wer in Amt und Arbeit um des Brotes willen, nicht um der Sache willen steht, gehört ihm zu „den Anderen“, die nicht so denken, wie die Personen, die ihm verehrungswürdig sind. Eine tiefinnerliche Abwendung von jeder Profanierung des Lebens, die durchgreifendste Mißachtung gegen das Abrichten und Einschränken des frei an die Sache selbst hingegebenen Geistes, wird später der Boden für jene ebenso schlichte wie überlegene Würde, von der alles Denken Hegels getragen ist. Er ist eine von Grund aus bürgerliche, und insofern auch eine von Grund aus vornehme Natur. Wie in Luther das deutsche Bauerntum, so hat das gebildete deutsche Bürgertum in Hegel seine höchste geistige Ausprägung gefunden. Er tritt nicht umsonst in die Wende des Jahrhunderts, das diesem Stande eine so bedeutsame Stellung gab.

Nicht die Persönlichkeit, ausschließlich die Sache hat im Leben Hegels die Führung. Selbst in den Zeiten seines genialsten Schaffens ließ sich der große Mann nur in seiner Arbeit finden. Die Dinge so zu nehmen wie sie sind, aber sie auch überall her zu nehmen, soweit er ihrer irgend habhaft zu werden vermag; dieses Streben läßt schon im Knaben den werdenden Mann erkennen. Der große Lehrer ist immer noch ein starker Lerner gewesen, und wie beim „Leser“ Aristoteles, läßt sich auch hier die Art des Geistes zunächst nur aus dem Umfang bemessen, in welchem er sich Wissen anzueignen strebt.

Aus der Breite des Wissens, aus einem reichen Material seine Gedanken aufzubauen, habe er sich schon früh als Ziel gesetzt, sagt uns der Mann. Der Jüngling spricht nicht von dem, was er hofft und plant. Seine Urteile sind noch wesentlich die seiner Umgebung, seiner Lehrer; sie klingen oft altklug, mitunter recht trivial. Sein Thun und Lassen ist den Kameraden wenig verständlich gewesen, sie haben ihm den Namen „der alte Mann“ gegeben. Auch seinen Lehrern mochte diese Natur nicht ganz durchsichtig sein. Er arbeitet schon früh für sich, vielerlei so vor sich hin, oft bis spät in die Nacht hinein; schon jetzt hat er die excerpierende Feder stets zur Hand. Die Schriftzüge sind früh fest ausgeprägt; die Rede war und blieb unbeholfen; der Stil ist noch unpersönlich erst der eigene Gedanke giebt ihm die klassische Form. Ein eigentliches inneres sich Wandeln und Werden hat in der Natur Hegels wenig Raum. Das erste Bedeutende zeigt schon den ganzen Mann. Auch seine großen Werke traten erst in voller Rüstung zu Tage.

Die Schule in Stuttgart (1775—88) und die Universität in Tübingen (1788—93) haben, neben freundschaftlichem Verkehr mit hochbegabten Genossen, mit Hölderlin und mit Schelling, nur in der Liebe und Verehrung des Altertums Bleibendes eingebracht. Die religiöse Frage, das Nächstliegende für den Theologen, ist noch von Zweifeln durchsetzt und von dem Mißbehagen des Ungenügens umhüllt. Auch von der Geschichte wird jetzt Belehrung mehr erst erhofft, denn gewonnen, und in das aufkeimende Bewußtsein der verhängnisvoll geschichtslosen Verfassung der Gegenwart des eigenen Vaterlandes, tritt überwältigend das Geschehen der französischen Revolution. Neben dem Sechziger Kant hat sehr natürlicherweise auch der zwanzigjährige Hegel zeitweise von ihr das Heil erhofft.

Bald genug führten jedoch die Schrecknisse der dort entfesselten Leidenschaft und der eigene arbeitsreiche Lebensgang auch ihn auf den weiteren Weg organisch fortschreitender Geschichte zurück.

Mit einer gründlich ernüchterten Einsicht in das wahre Wesen fessellos schaltender Menschennatur wird jedoch auch ein idealer Zug dem Denken Hegels tief eingeprägt: Das heroische Element seiner Geistesart, die sokratische Starre der Überzeugung von der unbedingten Wesentlichkeit der Vernunft und die Geringschätzung alles dessen, was ihre Züge nicht trägt. Das eigene Erleben von Geschichte giebt auch seinem Denken und Stil ein bedeutsam historisches, monumentales Gepräge.

Die Hauslehrerjahre zunächst in der Schweiz, in Bern (1793—96), dann in Frankfurt am Main (1797—1800) sind eingehendem Studium philosophischer Autoren, vorzüglich aber auch der Religions- und Weltgeschichte zugewandt. Nicht wie vor ihm der Feuereifer Fichtes auf die Zukunft, nicht wie nach ihm der praktische Sinn Herbarts auf die Gegenwart, auf die Vergangenheit sieht sich die nachdenkliche Natur Hegels in der Schweiz verwiesen.

Von der Hofmeisterei ist er wenig befriedigt; von dem oligarchisch-aristokratischen Parteiwesen Berns entschieden abgestoßen. Er wendet seine Gedanken entlegenen Zeiten, dem Ursprunge der christlichen Religion, den großen Epochen der Weltgeschichte zu, die sich hier berühren und scheiden. An der Hand der Quellen oder tüchtiger Führer, mit Hilfe gründlicher Schriftkenntnis, durch Thukydides, die Werke von Gibbon, Montesquieu, Hume, Schiller, ist er schon jetzt in den Stand gesetzt, mit eindringlichem Tiefsinn das Wesentliche der Zeiträume, einzelner Ereignisse oder Ideen zu erfassen und seinen Gedanken in vollendeter Wahl des Ausdrucks Gestalt zu geben. Es zeigt sich hier noch keinerlei willkürliches Konstruieren und Deduzieren, sondern ein hingebendes sich Einlassen auf die Sache, auf den Sinn des thatsächlich Gegebenen selbst. Er formuliert das geistig Bedeutsame der Ereignisse und Zustände, giebt den Dingen ihre Signatur, eine Etikette, die immer ein Wesentliches trifft. Das verleiht der reichen Fülle Hegelscher Gedanken ihre freie Bewegung und Unabhängigkeit von den letzten Fragen und dem Formalismus seines späteren Systems. Sie lassen sich vortrefflich transplantieren; der Geist des Autors folgt ihnen überall hin nach. Hegel liebt das Zuspitzen, Pointieren und das Paradoxe der Fassung, ohne doch den Gedanken in das bloße Bon-mot zu verflachen. Dem „guten“ Worte folgt bei Hegel meist noch das bessere nach, dieses ist seinem Stil sehr eigentümlich. Unübertrefflich ist, was er schon jetzt über Abendmahl, Taufe, Heiligung der Liebe, über den Orient oder über die Todesstrafe sagt. Nur ein maßloser Abscheu gegen das Judentum trübt einstweilen noch das geschichtliche Ebenmaß.

Ein umfangreiches, im einzelnen schon formiertes Material brachte Hegel nach Frankfurt für die größere Muße mit, die ihm hier seine Stellung gewährte. Unter den neuen Anregungen wendet sich sein Denken ganz der Gegenwart zu. Die Grundzüge des eigenen Systems werden festgestellt. In leicht faßlicher Übersicht folgt der Logik und Metaphysik die Philosophie der Natur und des Geistes. Nur die abschließende Gliederung der letzteren tritt später hinzu. Auch seine geschichtlichen Studien nehmen nur Fragen der Zeit in Anspruch. Die englische Wirtschaftspolitik, das neu erschienene preußische Landrecht, die augenblickliche Verfassungskalamität in Württemberg, vorzüglich die Frage des Fortbestandes eines deutschen Staates überhaupt, werden eingehend studiert.

Mit ungetrübtem Sinn für das wirkliche, geschichtliche Geschehen, mit überraschender Reife politischer Einsicht wird dort das hoffnungslose, zähe Festhalten überlebter ständischer Formen gegen das Andringen einer neuen Zeit verurteilt, und wird hier die völlige Leerheit des Anspruches, noch ein Staat zu sein, aus dem stetigen Fortschreiten des Sondergeistes in der deutschen Geschichte dargethan. „Deutschland ist kein Staat mehr,“ beginnt die Schrift, in der Hegel in vollster Klarheit Forderungen an die Zukunft stellt, die siebzig Jahre später Punkt für Punkt ihre Erfüllung finden.

Der Parallelismus der Geschichte Deutschlands und Italiens, im Gegensatze zu Frankreich, erfordere Schonung der Besonderungen, aber um so mehr auch eine wahre Einheit des Staates. Die Wolke der Freiheit, in deren Umarmung die Völker in den Abgrund des Elends stürzten, sei zerflossen, nur eine starke Regierung könne die Freiheit sichern. Einheit der Finanzen, des Heerwesens, der Rechtssprechung, der Volksvertretung, namentlich aber freie Entwickelung der Selbstverwaltung werden als unerläßliche Bedingungen des Staates erkannt. Aber auch nur Gewalt könne Deutsch-

land, wie es nun einmal geschichtlich geworden sei, zu einem in sich selbst einigen Staate machen. „Begriff und Einsicht führt etwas so Mißtrauisches gegen sich mit, daß sie durch Gewalt gerechtfertigt werden müssen; nur dann erst unterwirft sich ihnen der Mensch."

Die volle Würdigung der Gedanken Macchiavellis über die Zukunft Italiens läßt auch Hegels Vaterlandsliebe die Notwendigkeit einer Politik von Blut und Eisen für Deutschland erkennen. Freilich daß gerade Preußen berufen sein würde, dieses Werk zu vollführen, mußte dem süddeutschen Politiker damals noch fern liegen. Wenn Hegel den Gedanken vorübergehend wirklich gehegt hat: Napoleon könnte eine solche Handlung der Großmut an Deutschland vollziehen, so würde dies nur bezeugen, wie tief auch er in jene Wahnvorstellungen verstrickt war, die so viele ausgezeichnete Männer damals in der Bewunderung des großen Mannes mit ihm teilten.

In Jena (1801—1806) reift in gemeinsam abwehrender Arbeit mit Schelling Hegels eigenes System zu der Selbständigkeit aus, die jene bedauerliche Scheidung von dem hochbegabten Jugendfreunde wohl unvermeidlich machen mußte. Sie wurde durch Hegels erstes Werk, „Die Phänomenologie des Geistes", 1807 vollzogen.

Nach kurzer, notgedrungener Beschäftigung als Redakteur der Bamberger Zeitung trat Hegel das Rektorat des Ägidien-Gymnasiums in Nürnberg an (1808—1816). Hier tritt er durch sein persönliches Verhältnis zu Niethammer in engste Beziehung zu den pädagogischen Gegensätzen der Zeit, welche dieser als Oberstudienrat in umsichtiger Thätigkeit zu vermitteln bestrebt war.

In Nürnberg gewinnt das System Hegels, in dauernder Anwendung im philosophischen Unterricht, eine wiederholte Durcharbeitung und seine schulmäßige praktisch-lehrhafte Form, jene streng durchgeführte Gliederung in Abschnitte und Paragraphen, die von der Propädeutik in alle Werke überging. Hier auch erwarb sich Hegel in gewissenhafter und erfolgreicher Führung seines Amtes die persönliche Erfahrung und gründliche Einsicht in das Unterrichtswesen, die alle seine Urteile bezeugen. Hier auch endlich erhält das persönliche Leben Hegels den reichen Gehalt eines in sich befriedigten Daseins durch die überaus glückliche Verbindung mit Maria von Tucher. In dieser Ehe, die ihm zwei Söhne schenkte, schließt sich der Kreis durchaus normaler Lebensbedingungen, die auch für das Denken Hegels nicht ohne Einfluß geblieben sind. Sein Hauptwerk, „Die Wissenschaft der Logik" (1812—1816) führte ihn aus dem Schulwesen an seine eigentliche Stelle, die Universität, zurück.

In Heidelberg (1816—18) wird die „Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften" gedruckt, die den ganzen Kreis seiner Gedanken umfaßt. Nur einzelne, hier kurz umrissene Gebiete, erfordern noch die weitere Ausführung.

In Berlin (1818—31) erschien nur noch die „Philosophie des Rechts"; aber die Vorlesungen, denen sich Hegel mit unvergleichlichem Erfolge hingab, entwickelten aus der Fülle des Wissens und in tiefster Erkenntnisreife die Grundformen des absoluten Geistes in der Ästhetik und Religionsphilosophie, in der Philosophie der Geschichte und der Geschichte der Philosophie.

Zum erstenmal, so weit die Erinnerung in das Denken der Menschheit zurückführt, ist der ganze Kreis geistiger Interessen von einem in sich geschlossenen System umschrieben. Auch bei vollem Gegensatze zur Philosophie Hegels war es für eine wirkliche Bildung nicht mehr möglich, sich außerhalb dieses Systems zu bewegen.

Wenn der deutsche Geist in die Universalität seine Ehre setzte, so hatte Rosenkranz wohl recht, Hegel den deutschen National-Philosophen zu nennen. Auch in anderer Richtung wird aber Hegel ein Leitstern wahrhaft vaterländischer Geistesentwickelung bleiben. Hegel allein unter den großen Philosophen unseres Volkes entwickelte seine Gedanken, von keiner ephemeren Zeitströmung auch nur im mindesten beirrt, in engster Fühlung mit der deutschen Dichtung, als sie sich in Schiller und Goethe, dem Größten ebenbürtig erhob. Für Schiller war Hegel schon als Schwabe besonders erschlossen und mit Goethe verband ihn das Bewußtsein tiefster, verständnisvoller, gegenseitiger Achtung. Es ist für unsere Litteratur von unschätzbarer, bleibender Bedeutung, daß ihre zwei größten Dichter schon unter ihren Zeitgenossen einen Beurteiler fanden, der an Weite und Tiefe der Einsicht in das Wesen der Dichtung unvergleichlich dasteht. Aber auch die Philosophie Hegels gewann aus der verständnisvollen Hingabe an die großen Dichter den unvergänglichen Gewinn, daß wir uns in ihr stets in der sittlich-gesättigten Atmosphäre des höchsten gemütlichen und geistigen Bildungsstandes und der stärksten Produktivität unseres Volkes bewegen.

Kein anderer aber auch, der nicht in Preußen geboren ward, ist in das Wesen dieses Staates schon damals so tief eingedrungen und in seinem Bestand so aufgegangen wie Hegel.

Trotz äußerster Ungunst der Zeitverhältnisse, wie sie damals in Preußen und im übrigen Deutschland herrschten, hat Hegel das Vertrauen und die Hingebung an den Staat überhaupt tief und fest in den Geist und die Herzen einer zahlreichen, hochempfänglichen Jugend gepflanzt. Seine Schüler erwiesen sich später auf allen Lebensgebieten zu hartem Streit und Kampf des Geistes auch gegeneinander wohl ausgerüstet und auch geneigt; in dem Verständnis für das Wesen und das Recht des Staates sind sie stets einig geblieben.

2. Stellung zur Volkserziehung. Die Bedeutung Hegels für die Erziehungslehre liegt zunächst schon in der großen Verständigkeit, die hier allen übertriebenen Hoffnungen und Verheißungen, an denen die Geschichte der Pädagogik, nächst der Alchymie, wohl am reichsten ist, ein ruhig abwägendes Urteil entgegensetzt.

Weder Rousseau noch Basedow und Pestalozzi haben auf Hegel einen ähnlichen Eindruck gemacht, wie auf seine großen Zeitgenossen, auf Kant, Schiller, Goethe, Fichte und Herbart. Er würdigte zwar ihre Bedeutung, weiß aber das Einseitige und Fehlerhafte überall auch sofort ins Licht zu stellen. Hegel fehlt es auch ganz an jener nur halb unbewußten Kindlichkeit, die der Pädagoge von Beruf aus seinem Gegenstande so leicht übernimmt; er spricht über das Kind nur als der verständige Mann.

Allen wirklichen Fortschritten, die einen allseitigen Ausbau der Volksbildung versprechen, ist Hegel um so rückhaltloser erschlossen, als sein eigenes Denken den Begriff der Bildung recht eigentlich zum Mittelpunkt nimmt und in ihr Leib und Seele, Herz und Verstand unlöslich verbunden erkennt. So wird denn auch die Ausbildung des ganzen Volkes zur Wehrhaftigkeit von Hegel schon als Rektor in Nürnburg ihrer vollen Bedeutung nach verstanden, und die Durchführung eines allgemeinen Volksschulwesens wird auf das freudigste von ihm begrüßt: „Es werden dadurch allen die Mittel verschafft, das ihnen als Menschen Wesentliche und für ihren Stand Nützliche zu erlernen, — eine Wohlthat, deren wichtige Folgen für das Ganze kaum zu berechnen sind."

Ebenso billigt er auch die Einführung von „Schwesteranstalten der Gymnasien, die, in ihrer Unabhängigkeit von der alten Litteratur, dem Studium der Wissenschaften und der Erwerbung geistiger und nützlicher Fertigkeiten, mit vollkommeneren Mitteln dienen sollen." Um so mehr aber will er auch die Pflege der alten Sprachen auf den Gymnasien, als die einheitliche Grundlage des gelehrten Studiums, festgehalten, freilich auch gegen die ausschreitenden Übertreibungen der Gegenwart sehr ernstlich gesichert sehen (W 16. 137).

3. Grundlage und Ziel der Erziehung. Hegel geht in allen Erziehungsfragen von der natürlichen Umgebung des Kindes, von der gegebenen Naturanlage und den ihr immanenten Bildungstrieben aus, wie sie die psychologische Einsicht ihm erschließt.

Das weiter zurückliegende Gebiet der „Naturphilosophie" (W. Bd. 7. I) spielt in die Erziehungslehre selbst wenig hinein. Für die ganze Richtung der Bildung des Jahrhunderts war es aber doch von Wichtigkeit, daß die Naturphilosphie ihren festen Platz auch im Systeme Hegels behielt. Denn nicht sowohl wie, sondern daß die Natur in ihrer Ganzheit hier mit dem Geiste in die engste Beziehung tritt, ohne wie bei Kant und Fichte, ihre Eigenart darüber einzubüßen, ist von unvergänglichem Wert. Daß man überhaupt in der Natur ein Geistiges von eigenem, höchsten Interesse sucht und erkennt, diese Rehabilitierung der Natur im Bewußtsein der Menschheit, hatte Luther schon vor der Reformation erhofft. Viel bedeutsamer und tiefer, als es die einseitige Wertschätzung stetig fortschreitender Naturwissenschaften gegenwärtig zu würdigen pflegt, hat die Naturphilosophie trotz aller offenkundigen Mißgriffe, die sie beging, in dieser Richtung zu wirken gewußt.

Die „Psychologie" Hegels (W. B. 7. II) hingegen, hatte die Form jenes geistreichen Analogienspieles, in der sie die „Phänomenologie des Geistes" (W. B. 2) mit einer Art Philosophie der Geschichte verschmolz, schon sehr bald abgestreift. Die Psychologie, oder die Lehre vom subjektiven Geiste, führt zur Sittenlehre, oder zum objektiven Geiste hin. Schon diese Stellung giebt ihr hier eine wesentlich erziehliche Richtung. Sie betrachtet die Seelenzustände nicht sofern sie Produkt, sondern sofern sie Bedingung sind. Sie sucht die scheinbare Vielheit der Formen und Kräfte, nicht auf ein elementares Geschehen zurückzuführen, sondern ihrer besonderen Bedeutung nach einzeln zu begreifen und auf die Einheit

des Zieles hin flüssig zu denken. Sie behandelt kein mechanisches Geschehen, sondern ein freies Thun des Geistes. Hegel kennt keine mathematischen Formeln für die Seele, und auch keine neuen Experimente in der Erziehung. Seine Psychologie ist von der Herbarts von Grund aus verschieden. Sie umschreibt in möglichst tief eindringender Betrachtung den ganzen Kreis seelischer Lebensformen und sucht sie mit dem höchsten Ziele der Sittlichkeit in Beziehung zu setzen.

Wie das Ziel der Geschichte nach Hegel die Freiheit oder die Sittlichkeit der Menschheit ist, so soll nun auch die Pädagogik oder „die Kunst, den Menschen sittlich zu machen“, an jener größeren Aufgabe mitarbeiten.

„Eine gute Erziehung ist das beste und sicherste Gut, das die Eltern ihren Kindern verschaffen und hinterlassen können, und in der Staatsverwaltung sind zwei Zweige, für deren gute Einrichtung die Völker am erkenntlichsten zu sein pflegen, gute Gerechtigkeitspflege und gute Erziehungsanstalten; denn von keinem übersieht und fühlt der Privatmann die Vorteile und Wirkungen so unmittelbar, nah und einzeln, als von jenen Zweigen, davon der eine sein Privateigentum, der andere aber sein liebstes Eigentum, seine Kinder, betrifft“ (W. 16. 190. 193).

Das Kind hat ein Recht erzogen zu werden; das, was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben. Das Kind muß in die Lage gesetzt werden, seine Freiheit sich zu erwerben (W. 8. 236).

Das Kind hat aber auch ein Bedürfnis, erzogen zu werden. Das eigene Bedürfnis groß zu werden, zieht die Kinder groß. Dieses Streben der Kinder nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung (W. 7. II. 95). Die Notwendigkeit erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigene Gefühl in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, als der Trieb der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, groß zu werden.

Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische dagegen schon selbst als etwas, das an sich gelte, setzt, das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete, Formen herab. Sie stört deren wahres, eigenes, besseres Bedürfnis und bewirkt Interesselosigkeit, Verachtung der Menschen, die sich ihnen selbst als kindisch vorgestellt haben, Eitelkeit und Eigendünkel (Basedow) (W. 8. 238).

Die Erziehung ist Entwickelung oder Bildung. Die von Natur in den Menschen gelegte Anlage zur Freiheit soll zu ihrer Verwirklichung kommen. Die Erziehung betrifft daher den Menschen als Ganzes.

4. Die Leiblichkeit. Seine Leiblichkeit versetzt den Menschen scheinbar in eine befremdende Gleichartigkeit mit dem Tiere. Auch im Menschen sind Seele und Leib nur zwei Seiten ein und desselben Wesens. Als ganz leeren Gedanken weist Hegel die platonisch-dualistische Trennung von Seele und Leib zurück. Mit Aristoteles und Spinoza wird das Verhältnis als das allerengste gedacht und aus einer gemeinsamen Wurzel, aus dem Geiste, in Hegels weiter Fassung dieses Begriffes, hergeleitet. Dieses allgemeine Prinzip des Geistes gewinnt nun aber im Menschen eine über das bloß Seelische hinausführende Gestalt. Der Geist und die Seele sind so wesentlich zu unterscheiden, wie das Tierische und Menschliche überhaupt. Als Geist gewinnt der Mensch nicht nur in der Wissenschaft einen Gegenstand, der bloß im Denken ein Dasein hat, sondern er führt auch noch ein volles Leben der Empfindung, Neigung, Vorstellung, Phantasie u. s. f., das in näherem oder weiterem Zusammenhange mit seinem Dasein als Seele und Leiblichkeit steht. Der Geist scheint in sie hinein, durchdringt sie, und wird durch sie für andere offenbar. Als Erscheinung des Geistes ist auch die menschliche Gestalt von der tierischen unterschieden (W. 10. II. 371.)

Die Beachtung dieses Mittelgliedes, des durchgeistigten Seelischen, des Vernunftartigen, Gutartigen, ist im Denken Hegels auf allen Gebieten bestimmend.

Diese Modifikationen der Leiblichkeit sind ein bewußtloses Schaffen des Geistes, die vermittelungsloseste Magie, welche der individuelle Geist über seine eigene Leiblichkeit ausübt, indem er dieselbe zum unterwürfigen, widerstandslosen Vollstrecker seines Willens macht (W. 7. II. 156). Der Mensch muß seinen Körper gleichsam erst in Besitz nehmen, damit er das Instrument seiner Seele sei (W. 6. 382). Die Bemächtigung der Leiblichkeit bildet die Bedingung des Freiwerdens der Seele. Dazu muß ich den Leib schonen, gesund und stark erhalten, — darf ihn also nicht verächtlich und feindlich behandeln; ich zwinge ihn sonst sich gegen mich zu empören, an meinem Geiste Rache zu nehmen. Wird der Körper nicht in seinem ordentlichen Zustande erhalten, so muß

man ihn zum Zwecke seiner Beschäftigung machen, wodurch er etwas Gefährliches, Bedeutendes für den Geist wird (W. 7. II. 236; 18. 63). Durch wiederholte Übung gewinnen die einzelnen Thätigkeiten des Menschen den Charakter der Gewohnheit, eine allgemeine Weise des Thuns, eine Regel, in der man die besonderen Unterschiede der Thätigkeit nicht mehr bewußt ist. Die Gewohnheit ist der Mechanismus des Selbstgefühles, wie das Gedächtnis der Mechanismus der Intelligenz. Die Gewohnheit ist mit Recht eine zweite Natur genannt worden; — Natur, denn sie ist unmittelbares Sein der Seele, — eine zweite, denn sie ist von der Seele gesetzte Unmittelbarkeit (W. 7. II. 230)

Die Bildung nimmt eine zweifache Richtung, die negative der Zucht und die positive von Übung und Unterricht.

5. **Die Zucht.** Die Zucht legt den Kindern vielerlei Einschränkungen ihrer Lust auf. Sie müssen gehorchen lernen, damit ihr eigener Wille, ferner die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden aufgehoben und der Wille also befreit werde (W. 18. 27). Diese Befreiung ist eine harte Arbeit gegen die Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens (W. 8. 253). Es ist dem Knaben nicht zu gestatten, daß er sich seinem eigenen Belieben hingebe; er muß gehorchen, um gebieten zu lernen. Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit, denn durch ihn läßt der unfertige Wille den von außen kommenden, vernünftigen Willen in sich gelten, und macht diesen nach und nach zu dem seinigen. Erlaubt man hingegen den Kindern zu thun, was ihnen beliebt, — begeht man noch obenein die Thorheit, ihnen Gründe für ihre Beliebigkeiten an die Hand zu geben; so verfällt man in die schlechteste Weise der Erziehung, — so entsteht in den Kindern ein bedauernswertes Sicheinhausen in besonderes Belieben, eine absonderliche Gescheitheit, ein selbstsüchtiges Interesse, — die Wurzel alles Bösen.

Von Natur ist das Kind weder böse noch gut, da es anfänglich weder vom Guten, noch vom Bösen eine Erkenntnis hat. Diese unwissende Unschuld für ein Ideal zu halten und zu ihm sich zurückzusehnen, würde läppisch sein; dieselbe ist ohne Wert und von kurzer Dauer. Bald thut sich im Kinde der Eigenwille und das Böse hervor. Dieser Eigenwille muß durch die Zucht gebrochen, dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden (W. 7. II. 96).

Man muß nicht meinen, bloß mit Güte auszukommen; denn gerade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten nicht nach Gründen und Vorstellungen. Legt man den Kindern Gründe vor, so überläßt man es denselben, ob sie diese wollen gelten lassen und stellt daher etwas in ihr Belieben. Wenn das Gefühl der Unterordnung bei den Kindern, das die Sehnsucht, groß zu werden, hervorbringt, nicht genährt wird, so entsteht vorlautes Wesen und Naseweisheit (W. 8, 236.)

Die Manier hat sich ja ohnehin schon immermehr verloren: in allem was es sei, der Jugend das Gefühl der Unterwürfigkeit und der Unfreiheit zu geben, leeren Gehorsam um des Gehorsams willen zu fordern und durch Härte zu erreichen, wozu bloß das Gefühl der Liebe, der Achtung und des Ernstes der Sache gehört (W. 16, 174).

6. **Die Erziehung.** Das Positive und das Wesen der Erziehung ist, daß das Kind an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift, und so in den allgemeinen Geist übergeht. In Ansehung der Sittlichkeit soll daher das Wort der weisesten Männer des Altertums seine Geltung behalten: sittlich sei, den Sitten seines Landes gemäß zu leben, in Ansehung der besten Erziehung ebenso der Rat fortbestehen: wenn du deinen Sohn zum Bürger eines wohleingerichteten Staates machst (W. 1. 399).

In diesen Rahmen des Altertums, in die durchgängige Bestimmtheit der Erziehung durch den Staatsbegriff, stellt nun Hegel den ganzen Gehalt des christlichen und modernen Bewußtseins ein. Jede Bestimmung gewinnt daher eine charakteristische Abtönung, die sie wesentlich vom Altertum scheidet. Hegels Lieblingskategorieen der Wertschätzung: gediegen und innig sind nicht antik.

7. **Ehe, Familie, Kind und Mutter, Schwester und Bruder.** Alle Bildung beginnt in der Familie, und der Boden der Familie ist die Ehe.

Die Ehe ist wesentlich Monogamie, weil die Persönlichkeit, die unmittelbare ausschließende Einzelheit es ist, welche sich in dies Verhältnis legt und hingiebt, dessen Wahrheit und Innigkeit somit nur aus der gegenseitigen Hingebung dieser Persönlichkeit hervorgeht. Die

Ehe und wesentlich die Monogamie ist eines der absoluten Prinzipien worauf die Sittlichkeit eines Gemeinwesens beruht; die Stiftung der Ehe wird daher als eines der Momente der göttlichen oder heroischen Gründung der Staaten aufgeführt. Die Ehe ist aber nur an sich unlöslich. Ist eine totale Entfremdung geschehen, dann muß auch die religiöse Autorität die Ehescheidung erlauben (W. 8. 231).

Aus dieser Innigkeit der Ehe ergiebt sich als Band der Familie, die Liebe. Die Liebe, das Hinausgehen über das Einzeldasein, hatte Hegel schon früh als ein Analogon der Vernunft erkannt, und damals in ihr das Wesen der Religion gesucht. Jetzt wird die Liebe zur Grundlage der ganzen Bildung der Menschen gemacht, der auch die Religion als ein besonderes, noch näher zu bestimmendes Gebiet angehört und damit auch jene gemeinsame Wurzel in sich behält.

Als Kind muß der Mensch im Kreise der Liebe und des Zutrauens bei den Eltern gewesen sein und das Vernünftige muß so als seine eigenste Subjektivität in ihm erscheinen. Vorzüglich ist in der ersten Zeit die Erziehung der Mutter wichtig, denn die Sittlichkeit muß als Empfindung in das Kind gelegt worden sein.

Bei der Mutter ist die Liebe zum Kinde ihre höchste irdische Bestimmung, in welcher ihr natürlicher Charakter und ihr heiligster Beruf unmittelbar in Eins zusammenfallen. Die höchste, eigentümlichste Form dieser Liebe ist die Mutterliebe Marias zu Christus, die Liebe der einen Mutter, die den Heiland der Welt geboren und in ihren Armen trägt. Es ist dies der schönste Inhalt, zu dem sich die christliche Kunst überhaupt in ihrem religiösen Kreise emporgehoben hat (W. 8. 238. 237; 10. 44).

Darin, daß die Eltern das Allgemeine und Wesentliche ausmachen, schließt sich das Bedürfnis des Gehorsams der Kinder an. Die Kinder müssen das Gefühl der Einheit mit den Eltern haben, das ist das erste, unmittelbare, sittliche Verhältnis. Diese Einheit, dieses Vertrauen ist die Muttermilch der Sittlichkeit, an welcher der Mensch groß gezogen wird. Frühes Verlieren der Eltern ist ein großes Unglück (W. 14. 110).

Die Kinder aber sind an sich freie; sie gehören den Eltern nicht als Sachen an. Das Sklavenverhältnis der römischen Kinder ist eine der diese Gesetzgebung befleckendsten Institutionen und diese Kränkung der Sittlichkeit in ihrem innersten und zartesten Leben ist eins der wichtigsten Momente, den welt-geschichtlichen Charakter der Römer nach ihrer Richtung auf den Rechtsformalismus zu verstehen (W. 8. 237).

Der Gegensatz der Geschlechter, der in der Ehe zur Innigkeit der Vereinigung führte, tritt in der Familie wieder frei hervor in Bruder und Schwester.

In der Schwester bleibt das Geistige in seiner Einigkeit und der Empfindung. Sie hat als Frau in der Pietät ihre sittliche Gesinnung. Die Pietät wird daher in einer der erhabensten Darstellungen derselben, der sophokleischen Antigone, vorzugsweise als das Gesetz des Weibes ausgesprochen; als das Gesetz der alten Götter, des Unterirdischen, als ewiges Gesetz, von dem niemand weiß von wannen es erschien, und im Gegensatz gegen das offenbare, das Gesetz des Staates dargestellt; — ein Gegensatz, der der höchste sittliche und darum der höchste tragische, und in der Weiblichkeit und Männlichkeit daselbst individualisiert ist.

Die Bildung der Frauen geschieht, man weiß nicht wie, gleichsam durch die Atmosphäre der Vorstellung, mehr durch das Leben, als durch das Erwerben von Kenntnissen. Frauen können wohl gebildet sein, aber für die höheren Wissenschaften, die Philosophie und gewisse Produktionen der Kunst, die ein Allgemeines fordern, sind sie nicht gemacht. Frauen können Einfälle, Geschmack, Zierlichkeit haben, aber das Ideale haben sie nicht (W. 8. 231).

Der Bruder geht als Mann über diese Einheit des Empfindens hinaus zum freien Selbstbewußtsein des begreifenden Gedankens und Wollens. Er hat sein wirkliches Leben im Staate, der Wissenschaft und dergleichen; er erlangt seine Stellung nur durch die Errungenschaft des Gedankens und durch viele technische Bemühungen (W. 8. 231).

Daher kommt für die über die Familie hinausführende Erziehung bei Hegel wesentlich nur der Knabe in Betracht. Aber dieses Hinausgehen soll auch beim Knaben das Gebiet des unmittelbaren Empfindens nicht aufheben. Er nimmt aus der Familie das mit, was nur dort eine Pflege finden konnte, seine Individualität.

8. Die Individualität. Die Individualität wird von Hegel stets als etwas Heiliges vorausgesetzt und nur ihre Auswüchse, die Absonderlichkeiten, werden aufs schärfste bekämpft. „Unglücklich der, dem seine unmittel-

bare Welt der Gefühle entfremdet wird: — denn dies heißt nichts anders, als daß die individuellen Bande, die das Gemüt und den Gedanken heilig mit dem Leben befreunden, Glauben, Liebe und Vertrauen ihm entrissen wird" (W. 16. 142).

Das Leben in der Familie, das dem Leben in der Schule vorangeht, ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens: es ist nicht das Band einer Sache, sondern das natürliche Band des Blutes; das Kind gilt darum weil es das Kind ist. Es gilt in seiner unmittelbaren Einzelheit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet (W. 16. 171; 7. II. 97. 82). Dieses individuelle Element tritt in den von der Allgemeinheit der Gedanken getragenen Lebensformen, der Wissenschaft, der Sittlichkeit und des Staates zwar zurück, bildet aber doch die unveräußerliche Naturgrundlage, die hier nur ihre weitere und wahre Bestimmung erfährt.

Sporadisch gelangt die Seele schon im Traume, mehr als es in den Zerstreuungen des wahren Lebens der Fall ist, zu einem tiefen mächtigen Gefühle ihrer ganzen individuellen Natur, des ganzen Umfanges ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, der individuellen Totalität. Dieses Individuelle hat seine feste Grundlage in dem Genius eines jeden Menschen, in der in allen Lagen und Verhältnissen des Menschen über dessen Schicksal entscheidenden Besonderheit. Sie bildet das Objektive, welches sich von dem Innern des Charakters heraus geltend macht (W. 7. II. 158. 161). Dazu tritt dann das Naturell in Talent und Genie, das Temperament und endlich auch der Charakter selbst, der die Menschen immer unterscheidet. Es kann nicht geleugnet werden, daß derselbe eine natürliche Grundlage hat, obgleich er seine volle Entfaltung erst in der Schule des freien Geistes erhält (W. 7. II. 87).

9. Kind und Knabe. Am unbeschränktesten waltet die Naturbestimmtheit im Kindesalter. Es ist die Zeit der natürlichen Harmonie, des Friedens des Subjektes mit sich und der Welt. Das Kind lebt in Unschuld ohne dauernden Schmerz, in Liebe zu den Eltern, und im Gefühl von ihnen geliebt zu sein. Während das Kind im Mutterleibe noch keine eigentliche Individualität ist, sondern mehr der Pflanze gleicht, tritt es mit der Geburt als fertiger Organismus in die tierische Daseinsform. Diese Fertigkeit des Organismus ist der Grund des entstehenden Selbstgefühles, das sich im Menschen, entsprechend der Vollkommenheit seines Körpers, nach Abhängigkeit und Bedürftigkeit energischer äußert. Nie lernt der Mensch mehr, als in dieser Zeit, indem er von den Empfindungen zu den Anschauungen der Außenwelt fortschreitet, und den Widerstand der Außenwelt erfährt. Das erste was gelernt werden muß, ist schon das Aufrechtstehen. Dasselbe ist dem Menschen eigentümlich und kann nur durch seinen Willen hervorgebracht werden; der Mensch steht nur, insofern er will. Im Gehen giebt das Kind sich schon selbst seinen Ort im Raume und die Sprache endlich befähigt es, die Dinge als allgemeine aufzufassen und sich als das Ich zu erfassen. Dies Erfassen seiner Ichheit ist ein höchst wichtiger Punkt in der geistigen Ermittelung des Kindes; mit diesem Punkt beginnt dasselbe, aus seinem Versenktsein in die Außenwelt sich in sich zu reflektieren. Zunächst äußert sich diese beginnende Selbständigkeit dadurch, daß das Kind mit den sinnlichen Dingen spielen lernt. Das Vernünftigste aber, was die Kinder mit ihrem Spielzeug machen können, ist, daß sie dasselbe zerbrechen. Indem das Kind vom Spielen zum Ernst des Lernens übergeht, wird es zum Knaben (W. 7. II. 33).

Die kindliche Unschuld hat allerdings etwas Anziehendes und Rührendes, aber nur insofern sie an dasjenige erinnert, was durch den Geist hervorgebracht werden soll. Christus sagt: Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder rc.; damit ist aber nicht gesagt, daß wir Kinder bleiben sollen (W. 6. 56). Mit dem Knabenalter tritt die Scheidung in theoretische und praktische Bildung ein; das Ziel bleibt in beiden Richtungen das gleiche: das Selbstbewußtsein oder die Freiheit des Menschen.

10. Die praktische Bildung. Der erste Trieb des Kindes trägt schon diese praktische Veränderung der Außendinge in sich. Der Knabe wirft Steine in den Strom und bewundert nun die Kreise, die im Wasser sich ziehen, als ein Werk, worin er die Anschauung des Seinigen gewinnt. Auch seine eigene Naturgestalt läßt der Mensch nicht, wie er sie findet. Die Veränderung der Gestalt, des Benehmens und jeder Art und Weise der Äußerung geht aus geistiger Bildung hervor (W. 10. I. 42).

Die praktische Bildung giebt der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und

Triebe, die Mäßigung, welche in den Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung liegt. Sich in seinen Zustand nicht vollkommen zu vertiefen, ist überhaupt bei zwar notwendigen, aber dabei nicht wesentlichen Trieben und Zwecken erforderlich. Die praktische Bildung durch die Arbeit besteht in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt. Der Barbar ist faul. Der Ungeschickte bringt immer etwas anderes hervor als er will, während der Arbeiter geschickt genannt werden kann, der die Sache hervorbringt, wie sie sein soll, und der keine Sprödigkeit in seinem Thun gegen den Zweck findet (W. 8. 261). Mit tiefster Einsicht würdigte daher Hegel in der Rede am 14. Sept. 1810 die Aufnahme jener praktischen Seite der Volksbildung, die für die ganze Geschichte dieses Jahrhunderts entscheidend werden sollte. Er begrüßt in der Einführung militärischer Übungen in die Oberklasse des Gymnasiums den Gedanken der allgemeinen Wehrpflicht und hebt schon alle ihre wesentlichen Werte auf das zutreffendste hervor. Schon als Bildungsmittel sei dieser Unterricht sehr wichtig. Schnelles Auffassen, Gegenwärtigsein des Sinnes, die Präzision schleuniger Ausführung des Befehles wirkten hier direkt gegen die Trägheit und Zerstreuung des Geistes, „die sich Zeit nimmt, bis sie das Gehörte in den Sinn hineingehen läßt, und noch mehr Zeit, bis sie wieder hinausgeht und das halb gefaßte, halb ausführt.“ Er tritt zweitens dem Vorurteil entgegen, daß Bildung die Einschränkung des Menschen auf ein besonderes Gebiet bewirke, während sie ihn doch gerade zu allem fähig mache und dem nihil humani a me alienum puto auch in technischer und wissenschaftlicher Beziehung seine volle Bedeutung sichere. Statt bei der Vorstellung der Schwierigkeiten und der Unfähigkeit dazu stehen zu bleiben, komme es darauf an, die Sache nur geradezu in die Hand zu nehmen und zuzugreifen. Die Vorstellung der Scheidewand, die wir um unsere Bestimmung ziehen, werde so niedergerissen. Endlich, in höherer Rücksicht, werde jeder, wes Standes er sei, an die Möglichkeit erinnert, daß er in den Fall kommen könne, sein Vaterland und seinen Fürsten zu verteidigen und an den Veranstaltungen dazu teil zu nehmen; „an eine Pflicht, welche in der Natur der Sache liegt, welche ehemals alle Bürger als die ihrige erkannten, dem Gedanken an welche aber nach und nach ganze Stände völlig fremd geworden sind.“

Auch in allem übrigen soll die Schule Präzision und Exaktheit der Pflichterfüllung pflegen: „Es kann nichts Wesentlicheres geben, als das Übel der Nachlässigkeit, der Verspätung oder der Unterlassung der Arbeiten mit allem Ernste zu verfolgen, und auf unabänderliche Ordnung zu halten, so daß das Aufgegebene zu gesetzter Zeit zu liefern, etwas so Unausbleibliches werden muß, als das Wiederaufgehen der Sonne“ (W. 16. 153).

Freilich wird dann auch hinzugefügt: „Es ist damit zugleich verbunden, daß das Benehmen über gleichgiltige Dinge, die nicht zur Ordnung gehören, freigelassen wird. In der Geselligkeit des Studierens, und dem Umgange, dessen Band und Interesse die Wissenschaft und die Thätigkeit des Geistes ist, paßt am wenigsten ein unfreier Ton; eine Gesellschaft von Studierenden kann nicht als eine Versammlung von Famulis betrachtet werden, noch sollen sie die Miene und das Benehmen von solchen haben“ (W. 16. 172).

Ganz ausgeschlossen soll aus der Erziehung das Moralisieren sein. Alle die Schlagworte der Aufklärung: Menschenkenntnis, Geschichte der Menschheit, Glückseligkeit, Vollkommenheit erklärte er schon als Schüler für schale Universalmedizinen. Die Aufklärer nannte er die unerträglichen Leute mit dem moralischen und religiösen Lineal, die das unbefangene Frohsein der Jugend in Ängstlichkeit oder im Dünkel wandeln, den Geist in das Tote Meer des moralischen Geschwätzes tauchen. Eine richtige Unterweisung in den moralischen Lehren hingegen, wenn sie auch zunächst mehr eingeprägt als begriffen werden, hält Hegel schon in der Schule für notwendig. „Sie enthält die Grundsätze und die Grundlagen einer inneren, höheren Welt, und in der Jugend befestigt, machen sie einen Schatz aus, welcher Leben in ihm selbst hat, in sich fortwurzelt und fortwächst, der sich an der Erfahrung bereichert, und auch für die Einsicht und Überzeugung immer mehr bewährt“ (W. 16. 169).

Die beste Erziehung der Kinder ist freilich das gute Beispiel, das sie täglich um sich sehen, sowie sie zum Ungehorsam und mürrischen Eigensinn desto mehr geneigt werden, je mehr man ihnen zu befehlen hat (Rosenkr. 467).

An die praktische Bildung der Schule schließt sich auf der Universität das Studium der Sittenlehre, die Hegel unter dem sehr wenig

glücklichen Titel „Philosophie des Rechts" (W. Bd. 8) behandelt hat.

Dem Rechte, der Bedingung der Freiheit, folgt hier die Moralität, oder die Freiheit der Selbstbestimmung, und endlich die Sittlichkeit, die zur Wirklichkeit gewordene Freiheit in Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat. Diese in der Zeit der politischen Unreife und des Parteihaders in Deutschland „bestverleumdete" Schrift Hegels hat thatsächlich zum erstenmal seit Platon und Aristoteles das sittliche Leben des Menschen wieder in lebensvollem Zusammenhange mit dem Staate behandelt, in dem die Sittlichkeit ihre Bedingung wie ihre Vollendung findet. Das berüchtigte Wort: „Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig", ist seiner Geltung und Wahrheit nach eine Trivialität. Hegel fügt daher ganz recht hinzu: „in dieser Überzeugung steht jedes unbefangene Bewußtsein so gut wie die Philosophie." Daß diese Wahrheit aber gerade so formuliert und ausgesprochen wurde, war eine freie und große That Hegels; und daß sie so völlig mißverstanden wurde, beweist, wie notwendig diese That gewesen ist. Man überging es, daß es die platonische Republik war, deren Vernünftigkeit Hegel mit jenem Worte beleuchtet, indem er sie als ein Produkt der Wirklichkeit des griechischen Lebens begreift.

Die Rechtsphilosophie Hegels ist der eindringlichste Weckruf an sein Vaterland, ein wirklicher Staat zu werden. Sie ist der Widerhall jener Einsicht, daß Deutschland um die Wende des Jahrhunderts kein Staat mehr war. Man solle erkennen, begreifen was man wirklich ist und hat, und dann auch thun, was man soll, will und kann. Hegels Rechtsphilosophie ist der einzige vollblütige Nachkomme den die Sittenlehre Kants gehabt hat. Das unbedingt gebietende Gesetz der Kantischen Moral bleibt als letzte Norm und Instanz unverändert bestehen, nur daß hier auch sein lebendiges Wirken zur vollen Geltung kommt. Hegels Sittenlehre ist gleichsam die systematische Darlegung jener Erzählung im Platonischen Crito von Sokrates Stellung zum Staate Athen; oder auch des Satzes von Kant: daß es in dem weiten Kreise gemeiner Pflichten nur eine heilige giebt, die Dankbarkeit; denn heilig ist derjenige moralische Gegenstand, in Ansehung dessen die Verbindlichkeit durch keinen ihr gemäßen Akt völlig getilgt werden kann.

Auf die Hegelsche Rechtsphilosophie kann sich die radikalste wie die konservativeste politische Gesinnung gründen, sofern anders beide nur staatlich denken. Der Staat ist die Wirklichkeit der sittlichen Idee. An der Sitte hat er seine unmittelbare, und an dem Selbstbewußtsein jedes Einzelnen, an Wissen und Thätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz. Das Wesen des neuen Staates ist, daß das Allgemeine verbunden sei mit der vollen Freiheit der Besonderheit und dem Wohlergehen der Individuen, daß also das Interesse der Familie und bürgerlichen Gesellschaft sich zum Staate zusammennehmen muß. Das Allgemeine muß also bethätigt sein, aber die Subjektivität auf der anderen Seite ganz und lebendig entwickelt werden. Nur dadurch, daß beide Momente in ihrer Stärke bestehen, ist der Staat als ein gegliederter und wahrhaft organisierter anzusehen" (W. 8. 312. 322). Bei der Idee des Staates muß man nicht besondere Staaten im Auge haben, nicht besondere Institutionen, man muß vielmehr die Idee, diesen wirklichen Gott, für sich betrachten (W. 8. 320).

Weil der Staat die höchste Wirklichkeit des Sittlichen ist, so hat auch Hegels großartigstes, seinen ganzen Ideenkreis abschließendes Werk „die Philosophie der Geschichte" (W. Bd. 9) die zeitliche Folge der Staaten zu ihrem Gegenstand. Die orientalische, griechische, römische und germanische Welt sollen das zunehmende Werden der Freiheit zeigen. Die Weltgeschichte selbst ist der lange Weg, der von dem einen Freien im Staate, zu dem Staate der Freien führte und damit für eine unendliche Entwickelung der Zukunft denselben Boden gewonnen hat, auf den sich die Philosophie des Rechts stellte. Die Philosophie der Geschichte schließt daher auch an jene anklingend: „daß das was geschehen ist und alle Tage geschieht, nicht nur von Gott kommt, sondern Gottes Werk selber ist."

Diese unübertrefflichen Ausführungen Hegels über die Staaten und Völker der Weltgeschichte, nur des formalen Apparates entkleidet und durch zugehörige Abschnitte aus der Geschichte der Philosophie, der Ästhetik und Religionsphilosophie ergänzt, könnten in geschickter Hand unschätzbar für den Unterricht in der Prima der Gymnasien werden; denn sehr viele Worte Hegels sind den nachfolgenden gleich wert, schon früh dem jugendlichen Geiste zugänglich zu werden:

„Bei dem Namen Griechenland ist es dem gebildeten Menschen in Europa, insbesondere dem Deutschen heimatlich zu Mute. Die Europäer haben ihre Religion, das Drüben, das Entferntere, einen Schritt weiter weg als Griechenland, aus dem Morgenlande, und zwar aus Syrien genommen. Aber das Hier, das Gegenwärtige, Wissenschaft und Kunst, was unser geistiges Leben befriedigend, es würdig macht sowie ziert, wissen wir von Griechenland ausgegangen. Wenn es erlaubt wäre, eine Sehnsucht zu haben, — so nach solchem Lande, solchem Zustande. Was aber uns so heimatlich bei den Griechen macht, ist, daß wir sie finden, daß sie ihre Welt sich zur Heimat gemacht; der gemeinschaftliche Geist der Heimatlichkeit verbindet uns“ (W. 13. 171. 172).

Die Abstraktion eines Staates, der für unserem Verstand das Wesentliche ist, kannten die Griechen nicht, sondern ihnen war der Zweck das lebendige Vaterland: dieses Athen, dieses Sparta, diese Tempel, diese Altäre, diese Weise des Zusammenlebens, dieser Kreis von Mitbürgern, diese Sitten und Gewohnheiten. Dem Griechen war das Vaterland eine Notwendigkeit, ohne die er nicht leben konnte (W. 9. 262). Das griechische Leben ist eine wahre Jünglingsthat. Achill, der poetische Jüngling, hat es eröffnet, und Alexander der Große, der wirkliche Jüngling, hat es zu Ende geführt. Beide erscheinen im Kampfe gegen Asien.“

11. Die theoretische Bildung. Zur theoretischen Bildung gehört außer der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurteilen sind, der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbständigkeit.

Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem partikularen Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände kommt. Er entfernt sich von sich selbst und kommt zur Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen.

Die Bestimmtheit der Kenntnisse betrifft den wesentlichen Unterschied derselben. Dazu ist erforderlich, daß man wisse, worauf es ankommt, was die Natur und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zu einander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben. Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen. Er sieht nicht die Sache, weil nur die Kenntnis der allgemeinen Gesichtspunkte dahin leitet, was man wesentlich betrachten muß. Das Gegenteil von Urteilskraft ist, daß man vorschnell über etwas urteilt, ohne es zu verstehen. Ein gebildeter Mensch weiß zugleich die Grenze seiner Urteilsfähigkeit.

Ferner gehört zur Bildung der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit. Bei einem wahrhaften Zweck oder Geschäft muß der Geist mit seinem ganzen Ernst gegenwärtig und nicht zugleich außerhalb desselben sein. Es liegt darin, daß ich nicht mein besonderes Subjekt in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigentümlichkeit betrachte und behandle, daß ich mich ohne einen besonderen Nutzen dafür interessiere. Ein solches uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, in der schönen Kunst und in der objektiven Handlung vor (W. 16. 61. 62).

Diese Scheidung des Theoretischen vom Praktischen soll aber nicht etwa den Einfluß des Unterrichtes auf den Charakter entfernt oder zufällig erscheinen lassen. Kopf und Herz, Denken und Empfinden lassen sich nicht trennen. Der Menschengeist ist ein Eins; er beherbergt nicht so verschiedene Naturen in sich. Einseitigkeiten können sich nur auf die vereinzelnden, untergeordneten, von der Wurzel seines Wesens entfernteren Kräfte beziehen. Jene tieferen Unterschiede, die in seinem Innersten unmittelbar zusammentreffen, können sich nicht soweit trennen. Die wahrhafte philosophische Auffassung besteht gerade darin, daß der vernünftige Zusammenhang jener Formen, die organische Entwickelung der Intelligenz in ihnen erkannt wird. Die Möglichkeit, daß der Verstand ohne Herz und das Herz ohne Verstand gebildet werden könne, daß es auch einseitigerweise verstandlose Herzen und herzlose Verstande giebt, zeigt auf jeden Fall nur, daß schlechte in sich unwahre Existenzen statthaben (W. 16. 156. 12. 323).

12. Die Schule. Die Schule, der die theoretische Bildung wesentlich zufällt, steht zwischen der Familie und der wirklichen Welt; sie ist der Übergang aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. Die Thätigkeit gewinnt durchaus eine ernsthafte Bedeutung, der Schüler gilt, was er leistet; er erwirbt sich ein Verdienst, bestimmt sein Thun nach Zwecken und Regeln, beträgt sich im Sinne der Pflicht und des Gesetzes.

„In Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt er sich nach anderen richten, Zutrauen zu anderen, ihm zunächst fremden Menschen, und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben, und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung sozialer Tugenden“ (W. 7. II. 82).

In der Schule schweigen die Privatinteressen und Leidenschaften der Eigensucht, sie ist ein Kreis von Beschäftigungen, vornehmlich um Vorstellungen und Gedanken. Es ist nur eine stille und innere Vorübung für das höhere Interesse und den Ernst des öffentlichen Lebens. (W. 8. 219).

Die Erziehung soll zwar mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls, eine Bildung zur Selbständigkeit sein; aber darum darf man das Individuelle auch nicht zu hoch veranschlagen. „Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Walten des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden (W. 7. II. 82).

Die pädagogischen Versuche, den Menschen dem allgemeinen Leben der Gegenwart zu entziehen, und auf dem Lande heraufzubilden (Rousseau im Emile), sind vergeblich gewesen, weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden. Wenn auch die Bildung der Jugend in Einsamkeit geschehen muß, so darf man ja nicht glauben, daß der Duft der Geisterwelt nicht endlich durch diese Einsamkeit wehe, und daß die Gewalt des Weltgeistes zu schwach sei, um sich dieser entlegenen Teile zu bemächtigen. Darin, daß er Bürger eines Staates ist, kommt erst das Individuum zu seinem Recht (W. 8. 219).

Die Eltern stehen dem Kreise des Privatbetragens ihrer Kinder näher, sie können manches hören und sehen, was diese der Aufmerksamkeit des Lehrers sorgfältig entziehen und verbergen. Durch das gemeinschaftliche und übereinstimmende Handeln der Lehrer und Eltern kann allein bei wichtigen, besonders moralischen Fehlern, etwas Wirksames zu stande kommen (W. 16. 158).

Nur durch den Staat wird ein entwickeltes Erziehungswesen möglich. Ein geordneter Stufengang sowie Unabhängigkeit des Unterrichtes von der Willkür und Neigung der Eltern sind für das Gedeihen öffentlicher Lehranstalten notwendig. Die Mängel verbessern sich nicht von selbst, solange die Schulen Privatinstitute sind. Die bürgerliche Gesellschaft hat als allgemeine Familie die Pflicht und das Recht gegen die Willkür und Zufälligkeit der Eltern, auf die Erziehung Aufsicht und Einwirkung zu haben. Die Gesellschaft hat ein Recht die Eltern zu zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken (W. 16. 194).

So sehr einerseits eine Grenze heilig bleiben muß, innerhalb welcher die Staatsregierung das Privatleben der Bürger nicht berühren dürfe, so sehr muß sie mit dem Staatszwecke näher zusammenhängenden Gegenstände aufnehmen und sie einer planmäßigen Regulierung unterwerfen (W. 16. 195).

Wie gegen den Privatunterricht hat der Staat sein Recht gegenüber der Kirche zu wahren: „Wenn die Kirche in das Lehren übergeht, und ihr Lehren objektive Grundsätze, die Gedanken des Sittlichen und Vernünftigen betrifft, so geht sie unmittelbar in das Gebiet des Staates hinüber. Gegen ihren Glauben ist der Staat vielmehr der Wissende. Von seiner Seite ist die Freiheit des Denkens und der Wissenschaft ausgegangen, und die Kirche hat vielmehr den Jordano Bruno verbrannt, den Galilei wegen der Darstellung des Copernikanischen Sonnensystems auf den Knieen Abbitte thun lassen u. s. f. (W. 8. 342).

13. Die Anschauung. Alles Erkennen, Lernen, Wissenschaft entwickelt sich aus dem inneren Geiste selbst heraus; so daß es den Eltern selbst oft wie ein Wunder erscheint, wo das Alles herkommt (W. 13. 34. 42).

Nur ganz rohe Erfahrungsphilosophen lassen das Wissen ganz von außen kommen. Vom bloßen Auffassen, Empfangen muß zu selbstthätiger Beschäftigung, eigener Bemühung fortgeschritten werden, denn das bloße Empfangen als Gedächtnissache ist eine sehr unvollständige Seite des Unterrichtes (W. 14. 215; 16. 153).

In der Zeit dieses Überganges fangen die Kinder an neugierig zu werden, besonders nach Geschichten, es ist ihnen um Vorstellungen zu thun, die sich ihnen nicht unmittelbar darbieten.

Die Anschauung (Pestalozzi) ist nur der Beginn des Erkennens, sie erfaßt das noch mit dem Beiwesen des Äußerlichen und Zufälligen

behaftete. Es ist ein völliger Irrtum, zu meinen, daß man die Sache schon wahrhaft erkenne, wenn man von ihr eine unmittelbare Anschauung habe.

Von dieser elementaren Bedeutung der Anschauung unterscheidet Hegel „das Sprechen aus der Anschauung der Sache" als eine allgemeingiltige Forderung. Dazu gehört, daß der Mensch mit Geist, mit Herz und Gemüt — kurz in seiner Ganzheit, — sich zur Sache verhält, im Mittelpunkte derselben steht und sie gewähren läßt. Dies ist das höchste Ziel der Bildung. (W. 7. II. 319. 304).

Auch der Knabe lebt noch in dem Unmittelbaren, er folgt der Autorität, dem Ideal, das er nachzuahmen strebt. Ihm muß daher mit Autorität auch gegeben werden, und dieses Gefühl in der Erziehung sorgfältig festgehalten werden.

Der Unterricht hat eine formale, den Geist zur Selbständigkeit ausbildende, und eine inhaltliche, den Geist durch Erkenntnisse nährende Seite.

14. Das Formale des Unterrichtes. Die formale Seite findet ihre Pflege zuerst in der Sprache. „Die Sprache überhaupt ist dies luftige Element, dies sinnliche Unsinnliche, durch dessen sich erweiternde Kenntnis der Geist des Kindes immer mehr über das Sinnliche, Einzelne zum Allgemeinen, zum Denken erhoben wird. Dieses Befähigtwerden zum Denken ist der größte Nutzen des ersten Unterrichtes (W. 7. II. 97).

Der Unterricht beginnt vernünftigerweise mit dem Abstraktesten, das vom kindlichen Geiste erfaßt werden kann. Dies sind die Buchstaben. Dieselben setzen eine Abstraktion voraus, zu welcher ganze Völker, z. B. sogar die Chinesen, nicht gekommen sind. Die Buchstabenschrift behält den Vorteil der Tonsprache, daß in ihr wie in dieser die Vorstellungen eigentliche Namen haben. Es folgt daraus, daß das Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten ist (W. 7. II. 97, 343, 345).

An ein richtiges, verständiges Lesen läßt sich so viel anknüpfen, daß vielleicht der größte Teil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens, in Volks- wie in Studienschulen, dadurch erspart werden könnte (W. 16, 180).

In der Grammatik fängt der Verstand selbst an gelernt zu werden, der seine Kategorieen in das Formelle der Sprache einbildet. Diese geistigen Wesenheiten, mit denen sie uns zuerst bekannt macht, sind etwas höchst Faßliches für die Jugend. Sie sind gleichsam die einzelnen Buchstaben und zwar die Vokale des Geistigen. Alsdann lassen sie sich auch durch äußerliche Hilfsmerkmale, welche die Sprache meist selbst enthält, unterscheiden. So ist die Grammatik als elementare Philosophie nicht nur Mittel, sondern Zweck, sowohl bei dem lateinischen als dem deutschen Unterricht.

Das grammatische Erlernen einer alten Sprache hat zugleich den Vorteil, anhaltende und unausgesetzte Vernunftthätigkeit sein zu müssen; indem hier nicht wie bei der Muttersprache die Gewohnheit die Wortfügung herbeiführt. So findet ein beständiges Subsumieren des Besonderen unter das Allgemeine und Besonderung des Allgemeinen statt, worin ja die Form der Vernunftthätigkeit besteht. Das strenge grammatische Studium ergiebt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel (W. 7, II. 341, 16, 143).

Diesen logischen Elementen der Sprache gegenüber wird von Hegel ihre sinnlich-anschauliche und psychologische Seite unterschätzt. Obwohl er schon früh den Mangel an Anschaulichkeit in der deutschen Schriftsprache beklagt und auf die hierin reicheren Dialekte verweist, und auch später noch eine innere Symbolik, nämlich der anthropologischen Artikulation, gleichsam als einer Gebärde der leiblichen Sprachäußerung anerkennt, so sieht er darin doch nur ein äußerliches und vergängliches Element (W. 7, II. 340).

Weit geringer wird der Bildungswert des Rechnens geschätzt. Die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand und hält den Geist zu einer abstrakten Arbeit an, was eine große, jedoch einseitige Wichtigkeit hat. Da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses und mechanisches. Daher haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Funktionen aufs vollkommenste vollführen. Zur Hauptsache gemacht muß das Rechnen den Geist nach Form und Inhalt aushöhlen und abstumpfen (W. 3, 251).

Buchstaben, Schreiben, Lesen, Grammatik, Rechnen sind nur die ganz elementare Schulung der formalen Seite des Geistes. Sie liegen daher schon weit zurück, wenn in den Oberklassen die Philosophie selbst diese Aufgabe fortführt. Hegel hat für diesen Zweck seine „Propädeutik" (W. Bd. 18) niedergeschrieben.

Sie umfaßt, nach einer Einleitung über rechtliche, sittliche und religiöse Begriffe für den ersten Kursus, im zweiten Psychologie und Logik, im dritten Logik und Encyklopädie. An sie schließt sich für die Universität Hegels Hauptwerk „Die Wissenschaft der Logik" (W. Bd. 3, 4 und 5, 1) an, die der Geschichtsschreiber der Logik im Abendlande C. Prantl mit Recht das erste System der Logik nach Aristoteles nannte. Gerade dieses Werk übte schon in den Vorlesungen den stärksten Einfluß auf die tieferen Geister aus. „In der Logik da steckt die Tiefe, der ungeheure Weisheitsborn. Die Form, die Dialektik, mit einem Worte das System, ist ungeheuer vollendet und kann, wenn dieses überhaupt etwas vermag, zur Reife zu bringen," so schreibt ein hochbegabter Zuhörer Hegels in Berlin. Die Methode Hegels, die Dialektik des Widerspruches oder die Selbstbewegung des Begriffes, hatte, wo sie nicht nur äußerlich schulmäßig gehandhabt wurde, den Vorzug, daß sie ein wirkliches Eindringen in den logischen Bau, in die geistige Textur der Begriffe erforderte. Mit erstaunlicher Schärfe des beharrlichsten Nachdenkens ist das System dieser abstrakten Kategorieen von Hegel entwickelt worden. „Das System der Logik ist ein Reich der Schatten, die Arbeit in diesem Schattenreich ist die absolute Bildung und Zucht des Bewußtseins" (W. 3, 45). Für das Lernen genügt weder das bloße Gedächtnis, noch auch das Räsonnement. Das Schweigen, was die Pythagoreer dem Schüler auferlegen, bezweckt Zucht, Konsequenz, Zusammenhang der Gedanken. Nicht bloß der Wille, auch der Gedanke muß beim Gehorsam anfangen, nicht bloßes Empfangen, sondern Selbstthätigkeit, Ergreifen und Kraft des Wiedergebrauches der Kenntnis macht sie zum Eigentum. Dieser logischen Schulung zumeist ist die unvergleichliche geistige Bewegung zuzuschreiben, die von Hegel ausging und eine so große Zahl selbständig denkender Männer allen Gebieten des wissenschaftlichen, künstlerischen und politischen Lebens zuführte.

15. Der Gehalt des Unterrichtes. Inhaltlich soll die theoretische Bildung durch die Schule auf dem Studium des Altertums und der religiösen Belehrung beruhen.

Durch seine Auffassung des Altertums vor allem hat Hegel seinen Einfluß auf die Gymnasialbildung gewonnen, und eine Verehrung in allen Kreisen gefunden, in denen sich das geschichtliche Interesse mit dem ästhetisch künstlerischen berührte. Aber auch nur ganz allein auf den Inhalt gerichtet ist Hegels Schätzung des Altertums. Alle formale und bloß gelehrte Teilnahme an diesen Studien geht ihm völlig ab. Mit einem sehr natürlichen und wohl auch berechtigten Ingrimm wendet er sich schon als Schüler gegen jene Erbsünde schulmeisterlicher Bequemlichkeit, das Schreiben von Extemporalen: „Hat man die Phrasis noch nicht und es wird im Diktieren fortgefahren, so soll man auch eilen. Man kann es aber nicht, man zittert und — entweder läßt man einen leeren Platz, oder man wird unwillig und im Unwillen ist man bekanntlich keiner Überlegung fähig." Er spricht dieser „unseligen Schreibseligkeit" allen Wert ab und redet mit Verachtung von der Fertigkeit, deutschen Wörtern und Aufsätzen ein lateinisches Kleid anzuziehen, das bei weitem noch kein römisches ist. Ausschließlich ein wiederholtes Lesen der Schriften des Altertums will er gepflegt wissen. Aber auch hierin „sollte man nach der Art, wie man die vortrefflichen Schriften des Altertums liest, glauben, sie nützten zu nichts als ihre Sprache daraus zu lernen, und ihre Sprache wieder weiter zu nichts, als daß man sie etwa kenne. Man nimmt ganz allein und bloß auf Wörter und Phrasen, gar nicht auf den Geist und die Natur derselben Rücksicht. Von Sachen ist gar nicht die Rede."

Ähnlich eifert er als Rektor des Gymnasiums zu Nürnberg, sich an Niethammer richtend, gegen die nun ganz gelehrt werdende, und zur Wortweisheit tendierende Philologie. Die Kirchenväter, Luther und die alten Prediger citierten, legten aus und handhabten die Bibeltexte auf eine freie Manier, bei der es in Rücksicht des Historisch-Gelehrten auf einen Bauernschuh nicht ankam wenn sie sonst mehr Lehre und Erbauung einlegen konnten. Nach der ästhetischen Salbaderei von pulcre! quam venuste! wovon man noch bedeutende Nachklänge höre, sei jetzt die Wort-kritische und -metrische Gelehrsamkeit an der Tagesordnung. In einem und dem anderen Falle werde Philosophie leer ausgehen. (W. 17. 334.)

Nicht wie Römer und Griechen zu schreiben oder zu reden, sondern wie sie zu denken und zu handeln, soll die Kenntnis des Altertums lehren. Wer seine Muttersprache in dem Grade beherrscht wie Hegel, der weiß es auch: daß diese Innigkeit, mit der die eigene Sprache

uns angehört, den Kenntnissen fehlt, die wir nur in einer fremden besitzen; daß sie durch eine Scheidewand von uns getrennt sind, welche sie dem Geiste nicht wahrhaft einheimisch sein läßt. Er sieht daher völlig klaren Blickes auf die Geschichte der Latinität in Deutschland zurück und meidet die Übertreibungen, die ihre Gegner wie ihre Verteidiger verschulden. Von einer solchen Übertreibung sieht er scharfblickend auch die Zukunft des Schulwesens wieder bedroht. Sie nötigt ihn auch seine eigene Meinung einstweilen für die Praxis noch zu suspendieren: daß nämlich der philosophische Unterricht auf den Gymnasien überflüssig und das Studium der Alten das der Gymnasialjugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei. Denn für den Geist und dessen tiefere Thätigkeit kann das Studium der klassischen Litteratur nur insofern wahrhaft fruchtbar werden, als in den höheren Klassen eines Gymnasiums die formelle Sprachkenntnis mehr als Mittel angesehen, jener Stoff dagegen zur Hauptsache gemacht und das Gelehrte der Philologie auf die Universität und für diejenigen aufgespart wird, welche sich der Philologie widmen wollen (W. 17. 366). Diese wichtigen Einschränkungen sind meist übergangen, wenn man Hegels Autorität für die Praxis der Zeit heranzog, oder Worte über das Altertum ihm entnahm, über das er freilich mehr als andere pro domo zu sprechen wußte:

„Lassen wir es gelten, daß überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Litteratur der Griechen vornehmlich, und dann die der Römer, die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine, äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, und in dieser Welt einheimisch zu werden, — der schönsten, die gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. Die erste wilde Pracht seines Aufganges im Morgenlande ist durch die Herrlichkeit der Form umschrieben, und zur Schönheit gemildert; er hat seine Tiefe nicht mehr in der Verworrenheit, Trübseligkeit oder Aufgeblasenheit, sondern sie liegt in unbefangener Klarheit offen; seine Heiterkeit ist nicht ein kindisches Spielen, sondern über die Wehmut hergebreitet, welche die Härte des Schicksals kennt, aber durch sie nicht aus der Freiheit über sie und aus dem Maße getrieben wird. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen" (W. 16. 139).

Diese Schätzung des Altertums bildet auch den Mittelpunkt der Vorlesungen Hegels über „die Ästhethik" (W. Bd. 10. I—III). Nach den Grundlagen, die Kant und Schiller ihr gaben, hat Hegel auch diese Wissenschaft zum erstenmal in einem geschlossenen System behandelt, das in der Fülle des Vortrefflichen, noch unerreicht ist. Mit der Tiefe der Auffassung des ganzen geschichtlich überlieferten Stoffes, verbindet sich eine glückliche Aufnahme allgemeiner, die Gliederung leitender Gesichtspunkte und eine unübertreffliche Darstellung einzelner Richtungen oder Erscheinungen aus allen Gebieten der Kunst. Diese großen Vorzüge vermögen von den durchsichtigen Mängeln der prinzipiellen Begründung und Systematik nicht verdunkelt zu werden. In der Ästhetik gewinnt auch der Stil Hegels, seine höchst eigentümliche, gedankenreiche Prosa, die volle Kraft. Er ist zweifellos ein Klassiker der deutschen Sprache, der Kunst des Übersetzens ebenso mächtig wie des freien Ausdruckes seiner Gedanken. An Goethe erinnert oft dieses volle, bis in das lautliche Gefüge reichende Beherrschen eines überaus reichen und doch schlichten und einfachen sprachlichen Ausdruckes. Mit Schiller wiederum teilt er die schwere Gedankenbelastung seiner Perioden, die hier ruhiger und tiefer eindringend nach einem weithinaus gestellten Ziele streben.

Der Religion war das Nachdenken Hegels am andauerndsten zugewandt und kaum in einem anderen Gebiete ist seine Wirkung tiefer einschneidend gewesen. Mit der Zunahme seiner geschichtlichen Einsicht gewinnt die Auffassung der Religion eine immer mehr objektive Gestalt und damit mußte sich auch die Bedeutung steigern, die er dem Unterrichte in der

Religion für die Schule beilegt. Das Wesen der Religion ist: die Liebe, als Analogon der Vernunft, und: die Religion ist die Wahrheit in der Form der Vorstellung; das sind die zwei Fassungen, zwischen denen sich das tief eindringende religiöse Nachdenken Hegels bewegt.

Mit der Verstandesaufklärung zwar hatte er schon früh gebrochen, ihre Ziele als inkommensurabel mit dem der Reinigkeit des Herzens erkannt und ihre Anmaßungen gründlich mißachten gelernt. Je tiefer sich ihm aber hierdurch die Bedeutung der Volksreligionen, in den großen, reinen Bildern und wohlthätigen Gefühlen, mit denen sie Herz und Einbildungskraft erfüllen, erschloß, um so schwerer wurde es ihm auch, ihre Häcten und Irrwege zu dulden, die ihm seine Vorliebe für das Altertum in den schärfsten Kontrasten zeigte. Die Herrschaft der Geistlichkeit habe „entweder große Unverschämtheiten oder kleine Niederträchtigkeiten verübt". Im Christentum stößt ihn die Unlittigkeit gegen die Macht der Natur ab, die den Tod zum Schreckgespenst, das Sterben unmännlich machte, viele schöne Verhältnisse politischer Sittlichkeit ausschloß und gegen viele feste Bande und hohe Interessen gleichgültig machte. Vorzüglich aber das Judentum gilt ihm als die Verkörperung des Häßlichen in der Geschichte. Das große Trauerspiel des jüdischen Volkes sei kein griechisches, es könne nur Abscheu erregen; es sei das Schicksal Makbeths, der aus der Natur selbst trat, sich an fremde Wesen hing u. s. f. Es bedurfte des tiefsten Eindringens in das Wesen des Christentums und der geschichtlichen Überlieferung der Religionen überhaupt, um diese Vorurteile auszugleichen und den festen Glauben zu gewinnen: „Daß die Überzeugung vieler Jahrhunderte und was die Millionen, die in diesen Jahrhunderten darauf lebten und starben, für Pflicht und heilige Wahrheit hielten — daß das nicht leerer Unsinn oder gar Immoralität gewesen ist. Wenn das ganze Gebäude der Dogmatik für ein in aufgeklärten Zeiten unhaltbares Überbleibsel früherer Jahrhunderte erklärt worden ist, so ist man doch so menschlich hintenach die Frage zu thun, wie es denn erklärt werden können, daß ein solcher Glaube, der der menschlichen Vernunft zuwider und durch und durch Irrtum sei, habe eingeführt werden könne?" Dieser geschichtliche Gedanke führte auf jene zweite Formel Hegels hin, die, so wenig sie glücklich oder gar genügend genannt werden kann, ihrer Tendenz nach doch der letzte große Erwerb der Religionsphilosophie ist. Nicht die Religion in die Erkenntnis aufzuheben, wohl aber so tief wie möglich mit der Erkenntnis in ihre geschichtlichen, positiven Vorstellungskreise einzudringen, und damit die Freiheit wie auch die Schranken der Religion sicher zu stellen, ist Hegel bemüht. Die Religion ist eine Grundform des absoluten Geistes; so wenig wie der anschauende ästhetische Geist, läßt sich auch die religiöse Vorstellung durch begriffliche Erkenntnis ersetzen. Die Religion ist als ein unveräußerlicher Bestandteil auch der höchsten Bildungsstufe des Geistes erkannt.

Nur durch diese Vernunftseite der Religion ist auch eine sichere Schätzung ihrer Gefühlsseite ermöglicht, und das religiöse Leben einer lehrhaften Förderung zugänglich. Daher verlangt Hegel im Gegensatz zu den Wortführern seiner Zeit schon eine sehr frühe Belehrung in der Religion, und betont gerade das lehrbar dogmatische Element in ihr. Nur durch die Vorstellung von Gott, durch die Furcht Gottes, werde auch die Liebe zu Gott, von aller Selbstsucht rein. So wenig wie die Gefühlsreligion Schleiermachers, würde Hegel die moderne, anthropologische Auffassung der Religion, die Gott auf sein Altenteil setzt, genügen.

Hegel sieht mit Recht in der Religion einen Verbündeten jeder tiefer gerichteten Philosophie. Selbst in der Form, in den Härten, die sie dem Verstand bietet, sei sie dem spekulativen Geiste verwandt. Über die Religion hat Hegel gewiß nicht das letzte Wort gesprochen, aber ebenso gewiß auch hier die rechten Wege gewiesen.

16. Gymnasium und Universität. Das Gymnasium sieht Hegel ausschließlich als die Stätte einer allgemeinen Geistesbildung an. Er rät daher die stellenweise eingeführten Vorlesungen über juristische Encyklopädie wieder abzuschaffen, damit die Geistesbildung nicht schon auf dem Gymnasium verkümmere, und die Abrichtung auf das Dienst- und Brotstudium eingeleitet zu werden scheine (W. 17. 366).

Die Universität setzt die Gymnasialbildung voraus, und bitter beklagt sich Hegel beim Ministerium, daß solche Subjekte in Berlin zum Studium zugelassen würden, deren Vorbereitung oft genug von der Orthographie in der Muttersprache erst anheben müßte.

Den Zweck des Universitätsstudiums sieht Hegel darin: daß die von ihm Abgehenden nicht nur für ihr Brotstudium abgerichtet, sondern daß auch ihr Geist gebildet sei.

Dieser Bildung komme die Natur im Jünglingsalter entgegen, die das Ideal nicht mehr in einem Einzelnen wie der Knabe, sondern im Allgemeinen sucht. Der Inhalt des Ideals selbst flöße dem Jüngling das Gefühl der Thatkraft ein, in dem er sich berufen fühlt und befähigt, die Welt umzugestalten oder wenigstens die ihm aus den Fugen gekommene Welt wieder herzustellen. Dieses Alter ist dem Studium der Idee nicht nur zugänglich sondern auch des ganzen Ernstes dieses Studiums bedürftig.

Daher ist Hegel die philosophische Grundlage für alles akademische Studium ganz selbstverständlich. Der Erfahrung gegenüber: daß es nicht ohne Beispiel sein möchte, daß Lehrer der positiven Wissenschaften den Studierenden vom Studium der Philosophie abraten, konnte er sich damals noch dessen getrösten: daß durch den Gymnasialunterricht in der Philosophie die Schüler es doch wenigstens einmal erlebt haben, förmliche Gedanken in den Kopf zu bekommen und darin gehabt zu haben.

Den Abschluß der philosophischen Bildung, den Hegel ganz der Universität vorbehalten will, bildet die dritte Form des absoluten Geistes, die Philosophie selbst, wie sie sich in dem Fortschritte der Menschheit als „Geschichte der Philosophie" entwickelt hat. Hegel hat in seiner „Geschichte der Philosophie" (W. Bd. 13—15) den Gedanken Kants durchgeführt, daß die einzelnen Systeme der Philosophie, weil sie doch alle aus der einen Vernunft herstammen, auch als Glieder eines einzigen Systemes alles menschlichen Wissens aufgefaßt werden können. Ein Gedanke, der im Gebiete des Geistes nicht wohl zu beirren brauchte, da er sich, auf die Natur angewandt, so lebhafter Beistimmung erfreut.

Die Philosophie der Geschichte weist das wirkliche Fortschreiten der Freiheit in der Menschheit auf. Die Geschichte der Philosophie soll die Notwendigkeit dieser Freiheit aus der Natur des menschlichen Geistes begründen.

Litteratur: Siehe Seite 383 unten.

Königsberg. Walter.

Heilerziehung und heilpädagogische Anstalten

s. Minderwertigkeiten, psychopathische

Heimatkunde

1. Bedeutung und Notwendigkeit des heimatkundlichen Unterrichts. 2. Begriff der Heimat; die Heimat ein geographisch-historisches Individuum. 3. Aufgaben der Heimatkunde. 4. Die Anfänge des heimatkundlichen Unterrichts; allgemeine Heimatkunde. 5. Geographische Heimatkunde: a) Aufgabe derselben; b) Auswahl des Stoffes; c) Anordnung des Stoffes; d) Durcharbeitung des Stoffes und Hilfsmittel; e) Übergang zur Geographie. 6. Historische Heimatkunde. 7. Die übrigen Seiten der Heimatkunde; die Heimatkunde, Prinzip und Fach. 8. Geschichtliches.

1. Bedeutung und Notwendigkeit des heimatkundlichen Unterrichts. Die unerläßliche Grundlage für die geistige Entwickelung ist die Anschauung. Dieser Satz gehört seit den Zeiten des philosophischen Realismus zu den Grundgesetzen des Seelenlebens im allgemeinen, mag sich dieses sich selbst überlassen entwickeln, oder auf Grund absichtlicher Maßnahmen planmäßig entwickelt werden. Und seitdem Pestalozzi und Herbart diese Grundwahrheit in ihrer Bedeutung für die schulmäßige Bildung des Geistes im besonderen dargethan haben, bedarf sie für die Pädagogik nicht mehr des Beweises, sie trägt das Merkmal strenger Allgemeinheit und Notwendigkeit an sich. Nun ist aber das Gebiet, aus welchem zunächst allein die sinnlichen Wahrnehmungen geschöpft werden können, die, in Thatsachen des Bewußtseins umgesetzt, den Grundstoff für die Erkenntnisse bildende Thätigkeit des Denkens liefern, die nächste Umgebung des Kindes, die wir kurzer Hand seine Heimat nennen.

Diese Wahrheit allein ist indes noch kein zwingender Beweis für die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Bearbeitung der nächsten Umgebung. Der Beweis beruht vielmehr auf der weiteren psychologischen Wahrheit: je klarer die aus Vorstellungen gewonnenen Begriffe, desto sicherer und richtiger sind ihre Verknüpfungen, die Urteile; und je reicher und lebhafter das Vorstellungsleben, desto größer und nachhaltiger ist sein Einfluß auf die Bildung der Gefühle und des Wollens, denn diese drei Erscheinungen des Seelenlebens bestehen nicht neben, sondern durch und in einander. Überläßt man die Bildung der Vorstellungen und Begriffe sich selbst, so bleiben sie verschwommen und schwankend, und ihre Verknüpfung und Trennung ist dem Zufall preisgegeben, so daß die Gewähr für die sichere

Erreichung eines gewollten Zieles ausgeschlossen ist. Nun arbeitet aber der erziehende Unterricht — und das ist das dritte Moment — auf ein bestimmtes Ziel hin, nämlich auf die Bereitung einer festen Grundlage für die zukünftige sittliche Persönlichkeit des Zöglings. Also: zur Erreichung des Erziehungszieles bedarf es eines gut durchgebildeten Vorstellungs- und Gemütslebens, dieses beruht im letzten Grunde auf einer sorgfältig gepflegten Anschauung, und diese endlich wurzelt in erster Linie und im weitesten Umfange in den Dingen und Personen der nächsten Umgebung, der Heimat. Darum darf der erziehende Unterricht auf ihre genau durchdachte unterrichtliche Bearbeitung nicht verzichten. Die teleologische und die genannten psychologischen Grundwahrheiten fordern die Aufnahme des heimatkundlichen Unterrichtes in den Lehrplan.

Dies zu betonen, nachdem Fingers „Anweisung" seit mehr als einem halben Jahrhundert mit Nachdruck dasselbe gethan und in einer fast nicht mehr übersehbaren Anzahl von Nachahmungen Widerhall gefunden hat, erscheint als müßige Arbeit. Und doch kann man jetzt noch den Standpunkt vertreten hören, die heimatlichen Vorstellungen bildeten sich auch ohne Zuthun der Schule durch den Verkehr des Kindes in und mit der Heimat. Es wird noch immer übersehen, daß dieser heimatliche Vorstellungskreis von dauernder Bedeutung für das gesamte Seelenleben nur dann sein kann, wenn die in der Heimat gewonnenen Teilvorstellungen zur höchsten Klarheit erhoben, wenn sie ferner untereinander in enge Beziehung gesetzt worden sind, und wenn endlich so ein einheitliches, möglichst vollständiges Ganze von der Heimat in dem die Schule verlassenden Zöglinge entstanden ist, das seinem Geiste dauernd eingeprägt bleibt, welchem Wandel dieser auch im Laufe des Lebens unterworfen sein mag. Daß auch intellektuell wenig geförderte Menschen, oder solche, die keinen Unterricht in der Heimatkunde genossen haben, nicht selten mit großer Innigkeit an ihrer Heimat hängen, während der sog. Gebildete besonders der Großstadt sich über derlei angeblich sentimentale Anwandlungen leichter hinwegsetzt, wer wollte das leugnen? Aber aus dieser Beobachtung kann man keinen Einwand gegen die gestellte Forderung ableiten. Man müßte in den angeführten Fällen nur untersuchen, wie tief die Innigkeit jener, wie echt die Bildung dieser Menschen ist; ob dort die Anhänglichkeit nicht bloß eine unbewußte, instinktmäßige ist, die der Klärung und Vertiefung bedarf, hier nicht eine Verbildung vorliegt, die ihren Grund gerade darin hat, daß sie nicht auf gründlicher Anschauung und Kenntnis der heimatlichen Verhältnisse beruht.

Für die heutige Didaktik steht also der Satz fest: Aus der Bedeutung der Heimat für den werdenden Menschen folgt für alle Schulen, in welchen es sich um erziehenden Unterricht handelt, die Notwendigkeit der Aufnahme des heimatkundlichen Unterrichts in den Lehrplan.

2. Begriff der Heimat; die Heimat ein geographisch-historisches Individuum. Ehe man daran geht, die Aufgaben der Heimatkunde festzustellen, ist es notwendig, den Begriff der Heimat klarzulegen.

Der tägliche Sprachgebrauch versteht unter der Heimat den Ort mit seinen natürlichen und kulturellen Verhältnissen, in welchen der Mensch hineingeboren ist. Das letzte Moment ist indes kein wesentliches. Vom Säugling, der früh starb, sagt man, er habe seine Heimat im Himmel. Warum war ihm die Erde keine Heimat? Weil ihm seine Umgebung nicht zum Bewußtsein gekommen ist. Er hatte wohl Sinneseindrücke, aber keine Vorstellungen. Und der wandernde Zigeuner, der zwar einen Geburtsort und einen nicht geringen Vorrat von Vorstellungen hat, dessen Gefühle aber an keinem Orte tiefer haften, ist nicht minder heimatlos. Oder ein Kind verläßt im zarten Alter den Geburtsort und kommt an einen anderen Ort und in Verhältnisse, welche die ersten Anfänge des Vorstellungs- und Gemütslebens, die sich an jenen knüpfen, vollständig verdunkeln, während dieser selbst im späteren Alter klare Vorstellungen und daran sich knüpfende lebhafte Gefühle erweckt. Für dieses Kind ist — in psychologischem Sinne — nicht der Geburtsort seine Heimat, sondern der andere. Und hier kann es sich nur darum handeln, festzustellen, welche der Heimat wesentlichen Momente zugleich psychologisch, also auch für Unterricht und Erziehung wichtig sind. Ähnlich wie es einen politischen oder einen Rechtsbegriff der Heimat giebt, wird es gut sein, gleichsam einen Schulbegriff derselben aufzustellen. Nach dem bisher Gesagten würde sich dieser etwa so umschreiben lassen: Die Heimat ist das Stück Erde mit seinen natürlichen und menschlichen Verhältnissen, welchem der Einzelne die ersten nachhaltigen, stets von einem starken Gefühls-

ton begleiteten Eindrücke verdankt, die bei allem Wechsel des Innenlebens einen bleibenden Grundzug seiner Individualität bilden. Sie gleichen der Summe des Selbstangeschauten und Selbsterlebten, sei es auf dem Gebiete des Menschenlebens oder dem der Natur, gehöre es der Gegenwart oder der Vergangenheit an.

Faßt man die Heimat in diesem allgemeinen Sinne, dann genügt es auch nicht mehr, sie als geographisches Individuum zu denken. Das, was die Seele des Kindes so nachhaltig bestimmt, ist nicht der geographische Teil seiner Heimat allein, mag man diesen auch in seiner Wirkung auf die Bewohner und dieser auf ihn so darstellen und behandeln, wie es in der Geographie seit Ritter geschieht. Die Wechselbeziehung zwischen der Erde und ihren Bewohnern läßt sich im großen und ganzen nachweisen und verstehen, bei dem beschränkten Gebiete der Heimat aber wird immer ein Rest von Erscheinungen übrig bleiben, der aus den geogr. Verhältnissen des Bodens keinerlei Erklärung findet. Dazu gehört fast das ganze Gebiet der Geschichte eines Ortes. Es ist wohl denkbar, für Griechenland auf Grund seiner natürlichen Bedingungen nachzuweisen, daß es sich mit Notwendigkeit zu einem Kunstlande ersten Ranges entwickeln mußte; daß aber in irgend einem norddeutschen Dorfe das Schiff des Kirchleins romanisch, die Apsis gotisch, der Schmuck der Kirche dagegen in Renaissance gehalten ist, das hat mit den natürlichen Bedingungen des Ortes nichts zu thun, das gehört der Geschichte an. Oder man kann den freiheitlichen Sinn des Schweizers, den revolutionären des Franzosen, den kaufmännischen des Engländers als Folge der eigenartigen geographischen Lage oder Naturbeschaffenheit dieser Länder verstehen; aber warum gerade in Wittenberg die Bewegung der Reformation zu Tage getreten, warum in Prag der dreißigjährige Krieg seinen Anfang genommen, warum gerade Weimar den Mittelpunkt der zweiten klassischen Periode deutschnationalen Dichtens und Lebens geworden ist, beruht nicht auf geographischen Verhältnissen (oder der Zusammenhang ist zum mindesten sehr schwer nachzuweisen) und ist doch ein wesentlicher Teil der betreffenden „Heimat“ und muß in seinen einfachen Zusammenhängen mit der Geschichte selbst in der Volksschule verstanden werden können, nur natürlicherweise nicht auf der Unter- oder Mittelstufe.

Hier also geht die Geschichte ihre eigenen, selbständigen Wege, hier bedingt eine geschichtliche Thatsache die andere, und will in diesem Zusammenhange aufgefaßt sein. In dem engen Kreise der Heimat werden wir darum neben den natürlichen Faktoren stets die im Laufe der Zeit ohne den Einfluß jener gewordenen Erscheinungen, das sind geschichtliche Ereignisse und kulturelle Zustände, zu berücksichtigen haben. Und diese beiden Seiten der Heimat, die geographische und die historische, stehen — soweit es sich um die Bedeutung der Heimatkunde für die Erziehungsschule handelt — durchaus gleichwertig neben einander, was aus dem Grunde zu betonen ist, weil man bisher fast durchweg gewohnt war, die geographische Seite der Heimat, den Schauplatz des heimatlichen Lebens, in den Vordergrund zu stellen.

Diese Thatsache erklärt sich daraus, daß die geographische Seite der Heimat die augenfälligere, ihre unterrichtliche Behandlung die bei weitem leichtere ist. Die beiden Seiten der Heimat verhalten sich wie Raum und Zeit zu einander. Das Geographische ist das Räumliche, das Geschichtliche ist das Zeitliche. Die Vorstellungen des Zeitlichen bilden sich in der Kindesseele verhältnismäßig spät, erst dann, wenn sich die Vorstellung des Räumlichen schon gebildet hat. Dieser Unterschied bedingt auch eine abweichende Behandlung der betreffenden Stoffe, wie später gezeigt werden soll. Jetzt halten wir zunächst nur fest: Soll die Heimat in ihrer Totalität im erziehenden Unterrichte zur Wirkung kommen, so wird es sich darum handeln, sie von vornherein in dem hier gedachten Sinne als geographisch-historisches Individuum aufzufassen und den heimatkundlichen Stoff mit Rücksicht auf diesen Doppelcharakter methodisch zu behandeln.

3. Aufgaben der Heimatkunde. Faßt man aber die Heimat in dem eben dargelegten Sinne, dann genügt es auch nicht mehr, der Heimatkunde eine beschränkte Aufgabe zuzuweisen, etwa die, daß sie die Vorstufe für den geographischen Unterricht bilde. Das ist die Aufgabe eines Zweiges derselben, der geographischen Heimatkunde. Solcher Teilaufgaben hat sie mehrere, welche alle während der Schulzeit sorgfältige Berücksichtigung erfordern, damit die heimatlichen Vorstellungen und die sich an sie knüpfenden Gefühle einen wesentlichen und, wie schon früher gezeigt, dauernden Teil jener Vorstellungsmassen bilden, in welchen der sittliche Charakter wurzelt. In diesem Sinne ist die Heimatkunde der Inbegriff aller unterrichtlichen Maßnahmen, welche es mit der

Heimat zu thun haben; sie ist der erste und beste Nährboden für alle Interessen und dient mit ihren Stoffen allen Fächern des Lehrplanes. Indem sie bemüht ist, auf allen Stufen des Unterrichts je nach Bedürfnis vorbereitend und klärend zu wirken, wird zugleich Schritt für Schritt ein Teil der Heimat nach dem anderen dem kindlichen Bewußtsein gewonnen, so daß am Schlusse der Schulzeit nur erübrigt, diese Teile ordnend zusammenzustellen und aus ihnen ein geistiges Bild zu schaffen, das in seinen einzelnen Teilen wohl verstanden ist.

Die Fülle des heimatkundlichen Stoffes läßt sich, wie schon der Begriff der Heimat darauf hinweist, in zwei größere Gebiete sondern, die man mit den Namen „geographische“ und „historische“ Heimatkunde bezeichnen könnte, vorausgesetzt, daß man mit dem Namen „geographisch“ auch die heimatlichen Erscheinungen des Pflanzen-, Tier- und Menschenlebens, wie es sich auf dem heimatlichen Schauplatze abspielt und jeweilig dem Kinde darbietet, versteht. Der Unterschied zwischen der geographischen und der historischen Heimatkunde ist ein wesentlicher, so wesentlich, daß bei der letzteren der heimatkundliche Unterricht das für den ersteren einzig berechtigte Prinzip unmittelbarer Anschauung verläßt, denn geschichtliche Thatsachen lassen sich äußerlich nicht anschauen, selbst wenn sie sich auf dem Boden der Heimat abgespielt haben. Das entscheidende Moment für diese Scheidung bildet der schon erwähnte Unterschied des Räumlichen und des Zeitlichen. Die Grenze läßt sich im allgemeinen auch so festsetzen: alles, was thatsächlich angeschaut werden kann, was also gegenwärtig ist, gehört in das Gebiet der geographischen, alles dagegen, was nur in der Vergangenheit betrachtet werden kann, in das der historischen Heimatkunde. Oder: so lange es sich um Beantwortung der Frage: „Was ist?“ handelt, stehen wir auf dem Boden der geograpischen, sobald die Frage: „Wie ist das geworden?“ zu beantworten ist, auf dem der historischen Heimatkunde. Wird diese Scheidung zunächst rein theoretisch eingehalten, dann wird auch die bisher geduldete und geübte Vermengung des Räumlichen und des Zeitlichen in der Heimatkunde und mit ihr auch die psychologisch ganz unberechtigte Verfrühung des historischen Elementes in Wegfall kommen.

So nur wird die Heimatkunde auch im vollen Umfange ihrer Aufgabe gerecht werden: auf allen Gebieten des Unterrichts die vornehmsten apperzipierenden Hilfen zu schaffen. — Wie sich das im einzelnen darstellt, werden die nächsten Abschnitte darthun.

4. Die Anfänge des heimatkundlichen Unterrichts: allgemeine Heimatkunde. Ein anderer als heimatkundlicher Unterricht ist bei Beginn der Schulzeit des Kindes psychologisch nicht denkbar. Was in dem in die Schule eintretenden Kinde geistig sich regt, ist Heimat.*) Auf diesen Boden hat der Erzieher zu pflanzen. Versäumt er das, zwingt er ihm zu früh fremdartige Keime auf, so bleibt er brach liegen und die Keime werden dumpf, und die Pflanze kommt nicht zur Entwickelung, geschweige denn, daß sie Frucht brächte. Ohne Bild: stützt sich der Lehrer nicht von allem Anfang an, und in der ersten Zeit ausschließlich, auf die Heimat, so bildet sich neben dem Vorstellungskreis des vorschulpflichtigen Alters ein anderer, neben den Gedanken und Stimmungen, die an der Außenwelt, d. i. hier an der Heimat hängen, entstehen Gedanken und Stimmungen, die sich mit der Schule verknüpfen, beide Reihen stehen sich bald hemmend gegenüber, Heimat und Schule sind einander im Bewußtsein des Kindes entfremdet, und die Brücke zwischen beiden zu schlagen wird später fast unmöglich, wenn man es bei dem Übergange aus dem Leben zur Schule versäumt hat.

Daher wird in neuerer Zeit an den Lehrer immer dringender die Forderung gestellt, ehe er an die Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises geht, diesen genau kennen zu lernen, ihn zu analysieren, und selbst das vorschulpflichtige Leben des Kindes nicht unbeachtet zu lassen (s. die Artikel „Gedankenkreis“ und „Elternfragen“). Denn die Aufgabe dieses ersten heimatkundlichen Unterrichtes ist es, die schon vorhandenen Vorstellungen inhaltlich zu klären, ihren Umfang zu ergänzen, sie für den späteren Unterricht bereit zu stellen, so daß sie für diesen die stärksten Apperzeptionshilfen bilden. Diese Durcharbeitung des heimatlichen Vorstellungskreises trägt einen allgemeinen Charakter, nimmt vorläufig auf kein besonderes Fach Rücksicht, ist also weder speziell geographischer, noch historischer, noch naturkundlicher Natur. Denn, einmal besteht die Heimat, wie sie sich in der Seele des Kindes spiegelt, gar nicht bloß aus äußeren Anschauungen. Wenn ich zum Zwecke der Auffassung fremder Verhältnisse

*) Daß dies von Kindern großer Industrieorte infolge des häufigen Wohnungswechsels nicht ausnahmslos gilt, kann diese Wahrheit nicht beseitigen.

heimatliche Sitten und Gebräuche heranziehe und verarbeite, oder im Gesinnungsunterrichte Gefühle zu unterrichtlichen Zwecken wiederzuerwecken suche, die sich an das Verhältnis zwischen Kind und Eltern oder Geschwistern knüpfen, so bearbeite ich auch nichts anderes als den heimatlichen Vorstellungskreis, treibe also Heimatkunde im weitesten Sinne. Zum anderen läßt sich eine Betonung einer bestimmten Seite der heimatlichen Vorstellungen, etwa der geographischen, von vornherein darum nicht rechtfertigen, weil kein Grund vorhanden ist, die anderen Seiten auszuschließen und nicht von allem Anfange an auch eine naturgeschichtliche, physikalische, historische 2c. Heimatkunde auf den Lehrplan zu setzen.

Diese „allgemeine Heimatkunde" — so kann man sie im Vergleich mit den verschiedenen „besonderen Heimatkunden" wohl nennen*) —, würde in den beiden ersten Schuljahren oder etwas darüber hinaus zu treiben sein: die Dauer hängt von der Reichhaltigkeit der geographischen Heimatkunde ab. Die Auswahl der zu behandelnden Stoffe richtet sich nach dem jeweiligen Lehrplan, in erster Linie nach den zu behandelnden Gesinnungsstoffen, da letztere auch bei den Schulanfängern den eigentlichen Kern des Innenlebens bilden müssen, wenn man dem Ziele der Erziehung von allem Anfange an gerecht werden will. Die Untersuchung, welcher Lehrplan mit Rücksicht auf den ihm zu Grunde liegenden Gesinnungsstoff der Vollkommenheit am nächsten kommt, gehört nicht hierher. Hier soll nur betont werden, daß in jedem Falle die Heimat zur Veranschaulichung der Gesinnungsstoffe heranzuziehen ist. Geschieht es aber, dann sind die entsprechenden Elemente der Heimat auch so gründlich zu behandeln und zu der Klarheit zu erheben, welche überhaupt die jeweilige Geistesfähigkeit der Kinder zuläßt. Auf einen strengen Fortschritt vom örtlich Nahen zum örtlich Entfernten kommt es in den beiden ersten Schuljahren nicht an; erste Bedingung bleibt die psychologische Nähe. Wir betreten mit Rotkäppchen den finsteren Wald, gehen an das schilfreiche Fluß- oder Teichufer, an welchem das Moseskind in Lebensgefahr schwebte, besuchen mit Heys Wandersmann draußen am Felde die Lerche und lauschen ihrem Gesang, um dann im Anschlusse an diese ersten Ausflüge die heimatkundlichen Objekte genauer zu besprechen. Haben wir in dieser Zeit die Heimat in der Weise ausgenutzt, daß wir aus ihr für die einzelnen Einheiten der Gesinnungsstoffe die bestmöglichen anschaulichen Grundlagen gewonnen, so gleichzeitig die Seele des Kindes an strenges Anschauen und Auffassen gewöhnt und sie mit einer Reihe wertvoller klarer Einzelbilder aus der Heimat erfüllt haben, so ist auf dieser Stufe der „allgemeinen Heimatkunde" das Ziel erreicht. Daß unter den Gesinnungsstoffen: Märchen, Fabeln, biblischen Geschichten, entsprechenden Lesestücken auch das Schulleben, größere Feste, die Jahreszeiten auf die Behandlung heimatlicher Stoffe hinweisen, bedarf nicht eines besonderen Nachweises; es ergiebt sich aus der früher dargelegten Auffassung der Heimat. Die Aufstellung eines feststehenden Lehrganges der „Heimatkunde" für diese Stufe wird sich so fast für jede Schule besonders gestalten, einen individuellen Charakter tragen müssen.

Anders ist es, sobald in den folgenden Jahren die Heimatkunde einem besonderen Zweck dienen soll. Das ist schon im dritten Schuljahre der Fall, in welchem die „Heimatkunde" als Vorstufe der Erdkunde, als „geographische Heimatkunde" auftritt.

5. Geographische Heimatkunde. a) Ihre Aufgabe. Sobald die Stoffe der Heimat mit Rücksicht auf ein bestimmtes Fach behandelt werden sollen, so wird bei der Behandlung derselben auch der Eigenart dieses Faches Rechnung getragen werden müssen; seitens der geogr. Heimatkunde also der Erdkunde. Nach ihrer Aufgabe richtet sich auch die Aufgabe der geogr. Heimatkunde; denn wenn wir auch die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften umzuwandeln haben, ehe sie für die Erziehungsschule von Wert sein können, so bezieht sich diese Veränderung nur auf den einzuschlagenden Weg, nicht aber auf die Zwecke und letzten Ziele des betreffenden Faches. Nun besteht die Aufgabe der Erdkunde seit Ritter darin, auf der Grundlage des physischen Teiles der Erde das organische Leben aufzufassen und die innere Wechselbeziehung der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, ins-

*) S. Matzat, Methodik 2c. S. 135 f. und 7. Auflage von Fingers Heimatkunde, Anm. auf S. 3 u. 4. — Daß man diesen Anfangsunterricht unter Berücksichtigung anderer Merkmale desselben auch „Anschauungsunterricht", oder „heimatl. Anschauungsunterricht" oder „sachliche Heimatkunde" (weil sie nur Sachen, nicht deren Beziehungen behandelt), oder „Naturkunde der Heimat", oder „Weltkunde im kleinen" u. s. f. nennt, ist bekannt.

besondere den Einfluß der Erde auf ihre Bewohner, die „Bedeutung unseres Planeten als eines großen Erziehungshauses" (Oberländer, der geogr. Unterricht, § 34) nachzuweisen. Dieses Ziel der wissenschaftlichen Erdkunde ist auch das der Schulgeographie und ändert sich für die einzelnen Schulen nur in Hinsicht auf seine Intensität: viel mehr als eine Ahnung von dem Abhängigkeitsverhältnis besonders der geistigen Kultur und der Geschichte von den Naturverhältnissen werden die Schüler einer Volksschule nicht empfangen; dennoch würde es unrichtig sein, aus diesem Grunde überhaupt keine „vergleichende" Geographie zu treiben. Was erreicht werden kann, soll auch angestrebt werden. Zu den Zusammenhängen aber, die auch ein Volksschüler unschwer erfassen kann, gehören vor allem die zwischen der Bodengestaltung eines Landes und seiner Bewässerung vorhandenen Beziehungen, der Einfluß des Klimas und der geologischen Beschaffenheit des Bodens auf das Pflanzenleben, des letzteren auf das Tierleben und — in einfachster Form — auch die Bedeutung aller dieser Faktoren für die Beschäftigung, Nahrung und Kleidung der Menschen. Aber selbst diese leichteren Partieen zu verstehen, giebt es nur ein Mittel: das Verständnis für diese Zusammenhänge so früh wie möglich zu wecken, und das kann nur auf der anschaulichen Grundlage der Heimat geschehen. Sie ist eine Welt im kleinen und als solche ein Abbild der geographischen Verhältnisse im großen. Nun bildet aber die Grundlage der letzteren die physikalische Seite der Heimat: Bodenverhältnisse, Bewässerung, Klima, Himmelserscheinungen. Also wird sich die Aufgabe der geographischen Heimatkunde dahin zuspitzen, daß sie diese Seite der Heimat in ihren Grundzügen in erster Linie dem Kinde zum Verständnis zu bringen hat. Die eingehende Einzelbetrachtung der Mineralien und der Lebewesen ist ihre Aufgabe nicht mehr; diese zweigt sich schon auf der Mittelstufe als naturkundliche Heimatkunde ab, selbstverständlich in dem Sinne, daß sie 1. nicht systematisch zu betreiben ist, sondern durchaus in ihrer Auswahl der Stoffe der inneren Zusammengehörigkeit dieser und dem durch die Jahreszeit bedingten Interesse folgt und 2. in stetem und bewußtem Zusammenhange mit dem heimatlichen Schauplatze bleibt, in der Weise, daß von Zeit zu Zeit an passenden Haltepunkten Erwägungen in der Heimatkunde über die früher besprochenen Zusammenhänge angestellt werden. Während ich beispielsweise auf Grund eines Ausfluges den „Kalkberg" mit seiner nächsten Umgebung als orographisches Individuum nach Lage, Höhe, Form, Abhängen, Bestandteilen so ausführlich behandle, daß ich an ihm auch das Verständnis für die Darstellung eines Berges auf der Karte gewinnen kann, so können nicht die auf ihm blühenden Pflanzen mit der eingehenden Behandlung warten, da sie mittlerweile verblüht sind. Die Behandlung beider Stoffe geht parallel nebeneinander her, nachdem einmal das Interesse für beide erweckt ist, aber an passender Stelle wird die Thatsache festgestellt, daß diese oder jene der Pflanzen eben nur oder vorzugsweise auf dem „Kalkberge" vorkommt, und warum hier nicht üppiger Graswuchs und Wald zu finden ist, wohl aber viel Wachholder und einige dürftige Kiefern.

Die Aufgabe dieses Teiles der Heimatkunde ist also: die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen für die sichere und richtige Auffassung fremder Länder durch das Medium der heimatlichen Verhältnisse.

b) Auswahl des Stoffes. Die Auswahl der Stoffe für die geographische Heimatkunde ergiebt sich aus ihrem Zwecke und den eben dargelegten Aufgaben. In Kategorieen gefaßt wird sie also 1. Stoffe zu behandeln haben, welche Grundbegriffe aus der physikalischen, 2. solche, die Grundbegriffe aus der astronomischen Geographie ergeben, 3. Stoffe topologischer Natur, und 4. Erscheinungen, welche vergleichende Betrachtungen über die gegenseitigen Beziehungen dieser Gebiete ermöglichen. Geschichtliche Notizen und Darstellungen sind hier auszuschließen. Doch was ist innerhalb dieser Kategorieen auszuwählen? Oberster Grundsatz bleibt: nur was vom Kinde angeschaut werden kann, gehört in die geographische Heimatkunde; letztere ist ausschließlich Anschauungsunterricht. In der Theorie erkennt wohl jeder Lehrer diesen Satz an, in der Praxis wird er nicht immer geübt. Es kann der Satz über den Umfang der auszuwählenden Stoffe auch so ausgedrückt werden: das zu behandelnde Gebiet reicht so weit, so weit die Augen des Schülers sehen können, so weit ihn seine Füße auf seinen heimatlichen Wanderungen tragen. Das letztere Moment ist das wichtigere, führt zu gründlicheren Anschauungen, das erstere hat hauptsächlich für die Gewinnung des Gesichtsfeldes und für die Orientierung im Raume Bedeutung. Doch sind auch nicht alle Stoffe,

welche innerhalb dieses Rahmens angeschaut werden können, einer eingehenden Behandlung fähig und wert. Da es sich hier um die Zurechtstellung des für die spätere Erdkunde nötigen analytischen Stoffes handelt, so ist hier alles streng auszuscheiden, was diesem Zwecke nicht dient. Man wird finden, daß diese Ausscheidung im wesentlichen die Stoffe betreffen wird, die die Fassungskraft der Kinder auf dieser Stufe der erdkundlichen Heimatkunde übersteigen. Dahin gehören, wie schon gezeigt, die historischen Stoffe, so weit sie sich nicht auf dem Gebiete des Märchens und der Sage (ohne Zeitangabe) bewegen, Betrachtungen über politische Verhältnisse der Heimat, über das Kirchen- und Gemeindeleben, besonders über Gemeindeverwaltung, Steuer- und Gerichtswesen, Wohltätigkeitsanstalten, die Bedeutung der Stadt in ihren Beziehungen zu In- und Ausland, kurz alles, was für die anzuschließende Erdkunde nicht unmittelbaren Wert hat. Daß die naturkundlichen Stoffe nicht ausgeschieden, sondern in parallelen Stunden eingehend behandelt und in stete Beziehung zu dem Schauplatz gesetzt werden, wurde schon früher gesagt. Auch die topologischen Verhältnisse treten gegen die natürlichen zurück. Das wird besonders in großen Städten der Fall sein, wo die Heimatkunde ohne eine genaue Sichtung der Stoffe leicht in eine Bezirks- oder auch Fremdenführer-Kunde ausarten kann, indem eine möglichst geläufige Orientierung im Stadtgebiet mit seinen Sehenswürdigkeiten als Ziel erstrebt wird, statt des Erwerbes klarer Vorstellungen und Einsichten auf geographischem Gebiet. Darum ist es notwendig, daß der Lehrer der Großstadt vor Beginn der geographischen Heimatkunde die zu behandelnde „Heimat“ dieser Schüler geradezu feststellt, indem er sich die ihnen bekannten und viel begangenen Stadtteile mit den Endpunkten ihrer Wanderungen angeben läßt.*) Dann wird er die Dutzendgassen in der Behandlung ruhig beiseite lassen, die keiner seiner Schüler bisher gesehen hat, und an welchen sich nichts lernen läßt, als die lästigen Namen. Als wertvollstes Material für die erdkundliche Heimatkunde werden immer die unter 1 und 2 genannten Stoffgebiete übrig bleiben, die in Dorf und Großstadt dieselbe eingehende Berücksichtigung finden sollen: Lage, Bodengestalt, Bewässerung, Bodenbedeckung, Witterungserscheinungen, Himmelskunde.

Bei dem Entwurf eines Stoffplanes für die geogr. Heimatkunde wird es sich also zuerst darum handeln, die minderwertigen Stoffe auszuscheiden. Die übrigen sind zu teilen in solche, welche eingehend betrachtet werden können, wie die Teile des heimatlichen Weichbildes und in solche, welche fortlaufend beobachtet werden müssen, wie die klimatischen Erscheinungen und manches aus der Himmelskunde. Das heimatliche Gebiet ist dann in natürliche Gruppen zu zerlegen, in Einheiten, welche nach gründlicher Durcharbeitung das für den erdkundlichen Unterricht wertvolle Apperzeptionsmaterial als „System“ ergeben. Dieses festzustellen, ehe man an die Durcharbeitung geht, ist eine notwendige Forderung. Bei den Gruppen ist auf die natürliche Abgrenzung besondere Sorgfalt zu verwenden.

c) **Anordnung des Stoffes.** Die Anordnung des Stoffes würde vollkommen sein, wenn es gelänge einen Lehrplan aufzustellen, in welchem den Einheiten des Gesinnungsstoffes die Teile der Heimat so entsprächen, daß diese nach einem bestimmten Zeitraum sich zu einem lückenlosen Phantasiebilde von der Heimat zusammenschlössen. Das wird indes kaum möglich sein. Die Gesinnungsstoffe, welche in erster Linie bestimmt sind, der Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit zu dienen, werden im ganzen und großen für jede Schule dieselben sein, während kaum eine „Heimat“ der anderen gleicht, die Anschlüsse also auch nicht dieselben sein können. Daß Beziehungen zwischen den beiden Gebieten hergestellt werden, wo sie sich ungezwungen ergeben, folgt aus dem Begriffe des erziehenden Unterrichts. Im geographischen Unterricht kann eine Verbindung durchgeführt werden und soll es auch. (S. den Artikel „geogr. Unterricht“.) Dort handelt es sich um die Schauplätze, auf welchen sich die in Behandlung stehenden Ereignisse aus der biblischen oder Profangeschichte abspielen. Letztere sind im wesentlichen für alle deutschen Schulen dieselben, also auch die Schauplätze; die Ortsgeschichte aber kommt, wie wir sehen, hier noch gar nicht in Frage, sie könnte also ebensowenig wie der andere Gesinnungsstoff die Richtschnur für die Anordnung der erdkundlichen Objekte der Heimat abgeben. Wir werden diese vielmehr in dem Wesen und dem Zwecke der geographischen Heimatkunde zu suchen haben. Sie

*) Genaueres bei Habernal, Wegweiser f. d. Unterricht in d. Heimatkunde, Wien, 1893; für großstädtische Verhältnisse zu empfehlen. — Ferner Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt, V. Jahrb. des Vereins f. w. P.

will ein räumliches Phantasiebild von der Heimat erzeugen, welches bei der späteren Erarbeitung fremder geographischer Individuen jederzeit dem Schüler zu Gebote steht, um es im Ganzen oder in seinen einzelnen Teilen zur Erfassung der fremden Verhältnisse anzuwenden. Das kann die Heimatkunde aber nur, wenn sie die Heimat Stück für Stück auf Grund eingehender Anschauung und gründlicher Darstellung durch Wort und Zeichen erarbeitet, und diese Teile nach ihrer Klarstellung zu einem organischen Ganzen fest verbindet, so jedoch, daß sie jederzeit aus ihrer Verbindung gelöst und als Apperzeptionshilfen an der entsprechenden Stelle des erdkundlichen Unterrichtes verwendet werden können. Weil es sich hier um räumliche Auffassung handelt, macht sich ein allmähliches, geschlossenes Fortschreiten notwendig, dessen Ergebnis das Phantasiebild der Heimat und die einfache Darstellung desselben im Kartenbild ist, nebst der Fähigkeit, aus anderen, ähnlichen Kartenbildern sich die entsprechenden Phantasiebilder zu rekonstruieren und an der Hand anregender Fragen Schlüsse, wenn auch einfachster Art, auf die mit dem Boden zusammenhängenden Naturverhältnisse zu ziehen. Das Ziel zu erreichen wird um so eher gelingen, je mehr man bemüht ist, alle der Erdkunde fremden Stoffe (s. Auswahl des Stoffes!) aus der geogr. Heimatkunde auszuscheiden, wo sie der Kürze der Zeit und des mangelnden Verständnisses wegen als lose und unverstandene Notizen das Gedächtnis beschweren und das heimatliche Bild eher trüben als klären.

Hat denn aber die Erarbeitung eines geschlossenen Bildes von den geographischen Verhältnissen der Heimat überhaupt den Wert, daß es die Anordnung des Stoffes beeinflussen soll? Allerdings. Wenn der erdkundliche Unterricht beginnt, in dem es sich um die Erzeugung von Phantasiebildern auf Grund der Karte (in zweiter Linie erst auf Grund von Schilderungen) handelt, so muß dem Kinde die Heimat als Ganzes vorschweben, da es der erdkundliche Unterricht mit Gebieten zu thun hat, die stets größer sind als die Heimat, denen gegenüber letztere gleichsam die Bedeutung einer Maßeinheit hat, immer vorausgesetzt, daß in dieses Heimatbild nicht schon fremde Stoffe verwoben sind, die mit der Erdkunde nichts zu thun haben. Ob man in diesem Sinne dann noch von der erdkundlichen Heimatkunde als „Fach“ sprechen will, ist nicht von Belang, die „Heimatkunde“ als solche ist es jedenfalls nicht, sie bleibt „Prinzip“. Denn dieser Ausdruck will sagen, daß die einzelnen Elemente der Heimat da aufzutreten haben, wo sie als analytisches Material die beste Verwendung finden. Nun ist der Beginn des erdkundlichen Unterrichts vom Beginn des Geschichtsunterrichtes abhängig, d. h. die Erdkunde wird dann auf das meiste Interesse zu rechnen haben, wenn sie die Schauplätze der betreffenden Geschichtsperioden gleichzeitig in Behandlung nimmt. Zu der ersten dieser geographischen Einheiten ist aber als „analytisches“ Material fraglos die Kenntnis der heimatlichen Geographie notwendig; das Bild eines Thales, eines Bergrückens, der heimatlichen Ebene oder irgend eines Bruchteiles der Heimat würde hier nicht genügen. So bestimmt der Gesinnungsunterricht auch der geogr. Heimatkunde die Stellung im Lehrplan, wie er es auch bei der geschichtlichen, wirtschaftlichen, politischen, künstlerischen, kirchlichen, sozialen Seite der Heimat thut, indem er ihre Behandlung da fordert, wo sie eben das lebhafteste Interesse zu erwecken und die besten Apperzeptionshilfen zu bieten vermögen. Daß die Behandlung der speziell erdkundlichen Seite längere Zeit in Anspruch nehmen wird, und daher in den Ruf eines „Faches“ gekommen ist, ist unwesentlich. In selbständigen Stunden sind jedenfalls auch andere Partieen zu behandeln. Wenn ich in Jena die „Schlacht bei Jena“ zu behandeln habe, so werde ich das nicht im 2. oder 3. Schuljahr und in einer Stunde thun, sondern diesen Stoff in seinen Zusammenhängen als Ausgangs-Einheit zu den Freiheitskriegen auf der Oberstufe in mehreren Stunden episch-breit darstellen. Ähnlich wird es dem Lehrer in Eisenach vor Behandlung der Reformationsgeschichte, oder dem in Weimar bei Bearbeitung des Zeitalters Karl Augusts ergeben. Eine fest abgegrenzte Zeit für die Behandlung dieser heimatkundlichen Stoffe zu bestimmen, ist nicht gut möglich. Das gilt auch von der geogr. Heimatkunde. Wo der Stoff dürftig ist, wie z. B. in einem Dorfe der norddeutschen Tiefebene, wird man unmöglich — nur um des „Faches“ willen — für die „Heimatkunde“ das 3. und 4. Schuljahr ansetzen wollen, wie dies in einem Orte mit reich gegliederten erdkundlichen Verhältnissen der Fall sein wird. Das Ende der Zeit für die erdkundliche Heimatkunde ist gegeben durch den Anfang der Erdkunde selbst; der Anfang aber richtet sich nach dem Stoffe der einzelnen „Heimat“.

Begonnen wird mit einer Zusammenstellung des in der allgemeinen Heimatkunde behandelten Stoffes. Die Durcharbeitung der neuen Stoffe hat stets auf jene Rücksicht zu nehmen. Die Reihenfolge der Einheiten richtet sich nach dem Zwecke der geographischen Heimatkunde: Orientierung im Raum und Auffassung heimatlicher Räume mit dem dazu gehörigen organischen Leben. Das Gesamtziel für die unterrichtliche Behandlung wird sein: die Heimat so genau kennen zu lernen, daß sie (als Karte oder Relief) dargestellt werden kann. Ein anderes Ziel wird sich schwerlich finden lassen, so wünschenswert es auch wäre, da dieses nicht alle Eigenschaften besitzt, die an ein Unterrichtsziel gestellt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wird mit dem ersten Schritt begonnen, mit der Orientierung im Schulzimmer, Schulhaus, Schulgrundstück und deren graphischer Darstellung. Dabei ist zu betonen, daß jetzt die Stube ꝛc. nicht mehr im Sinne der „allgemeinen Heimatkunde" als Anschauungsobjekt zu behandeln, also jedes Luftloch und jede Ofenklappe zu bemerken ist, sondern daß es sich hier um rasches Zurechtfinden im Raume, Angabe der Lage nach Himmelsgegenden, Schätzung und Messung der Größenverhältnisse (nach Metern; früher genügten Schritte) und Darstellung des Grundrisses in einem bestimmten Maßstab handelt. Für diesen ist langsam und sehr gründlich das Verständnis zu öffnen (wenn es angeht am besten durch den Fortschritt 1 : 10, 1 : 100, 1 : 1000 u. s. w.), da er später eine wichtige Rolle spielt;*) dasselbe gilt von dem Übergange der ersten, horizontal liegenden, den Himmelsgegenden entsprechenden Zeichnung zu der konventionellen Darstellung, nach welcher das „Oben" und Norden identisch sind. Wie im Schulzimmer, handelt es sich auch bei dem Schulhause, -hof, -garten in erster Linie um das Bestimmen der Lage, um Schätzen, Messen, Zeichnen des Grundrisses, nicht um ein Zählen der Fenster, der Beete und so fort. Das war Aufgabe der allgemeinen Heimatkunde. Denn daß diese selbst Stoffe berührt, die der geogr. Heimatkunde angehören, wenn der andere Unterricht diese fordert, ist nicht nötig besonders zu betonen; dagegen ist es wichtiger hervorzuheben, daß die Heimatkunde nicht zur „Schulhauskunde" ausarte, vor der schon Bartholomäi warnt. Ähnlich ist es mit der Erweiterung dieser Übungen zur Ortskunde zu halten. Wichtig ist es, den Ort in Teile zu zerlegen, welche mit Rücksicht auf die genannten Gesichtspunkte besondere Vorteile bieten. Den Schluß bildet der Ortsplan in einem bestimmten Maßstab.

Den breitesten Raum nimmt aber die Behandlung der Umgebung des Ortes ein. Von dem besten Aussichtspunkte aus wird diese mit Hilfe der Kinder in natürliche Gruppen zerlegt, die dann einzeln und eingehend zu behandeln sind. Die Reihenfolge wird sich nach örtlichen Verhältnissen richten, aber von den räumlich einfacheren Gebilden zu den mehr gegliederten und reicher ausgestatteten fortschreiten. Nach der Behandlung der einzelnen Teile schließen sich diese zum Gesamtbild der heimatlichen Umgegend, als Heimatkarte dargestellt, zusammen. Jetzt werden auch die früher gemachten Beobachtungen an der heimatlichen Natur und an dem mit letzterer zusammenhängenden Menschenleben übersehen und in enge Beziehung gebracht. So ist der Schüler genügend vorbereitet, fremde geographische Verhältnisse aufzufassen.

d) **Durcharbeitung des Stoffes; Hilfsmittel.** Die unterrichtliche Durcharbeitung der Stoffe beruht auf zwei Voraussetzungen. 1. Die Einheiten und ihre Reihenfolge, sowie das aus ihnen zu erarbeitende systematische Material müssen feststehen. 2. Der Lehrer muß die einzelnen Stoffgebiete aus eigener Anschauung kennen und vor Eintritt in die Behandlung einer bestimmten Einheit wissen, was er gerade an dieser (mit Rücksicht auf die anderen unter Umständen recht ähnlichen Einheiten) eingehend zu behandeln beabsichtigt. Ohne diese beiden Voraussetzungen tastet der Unterricht im Dunkeln; erst wenn sie erfüllt sind, kann die Einzelbehandlung vor sich gehen.

Sie beginnt mit einem Ziel, z. B. „Wir wollen heute das Ilmthal von K. bis B. kennen lernen". Die Erwartung ist rege, mehrere Schüler waren schon dort, alle haben wenigstens vom Hörensagen Kenntnis von dem Thal; auch ist es bei der ersten Rundschau über die heimatliche Gegend aus der Ferne gesehen worden. Es folgt — noch im Schulzimmer — eine Klärung der schon vorhandenen Vorstellungen. Man wird vielleicht finden, daß ein voreiliger Kopf meint, das Thal schon genau zu kennen. Die einfache Aufforderung, es anzuzeichnen wird ihm und allen Zweifelnden sofort klar machen, daß sein Wissen arges Stückwerk ist, hier die Hauptsache noch zu lernen sei. Die vorbereitende Besprechung ergiebt die Gesichtspunkte, auf welche

*) S. Matzat a. a. O., S. 130.

besonders zu achten ist: Lauf des Flusses, Sohle des Thales, seine Begrenzung, die Bedeckung, die menschlichen Ansiedelungen, ihre Bewohner. Nun beginnt der wichtigste, grundlegende Teil, der Ausflug, die Anschauung des Zielgebietes. Der Weg führt durch einen Wald. Ist auch dieser genau zu betrachten? Nein. Da er dem Schulorte näher liegt als das Thal, ist er schon eingehend betrachtet worden. Aber der anderthalbstündige Weg ist nicht nutzlos vorübergehen zu lassen, er gehört der Wiederholung. Doch hüte man sich dabei vor langweilender Einförmigkeit. A erhält den Auftrag, von jeder Nadelbaumart, B von jeder Laubbaumart einen Zweig zu pflücken, C nimmt je einen bekannten Pilz, D je eine eben blühende Waldpflanze mit, E sammelt Rindenstücke mit Larvengängen, F, der das Metermaß mit sich führt, giebt auf besonders starke Stämme acht und mißt sie, und so fort. Nun wird gehalten, die gesammelten Dinge besehen und wiederholungsweise benannt; keine weitschweifigen neuen Belehrungen. — Die Bäume werfen ihre Schatten schräg über den schmalen Weg. Wo steht die Sonne? Bestimme die Himmelsgegenden! Geht es nicht, so mag G mit dem Kompaß vortreten. Doch es sind einige Minuten Zeit verstrichen, sie müssen eingebracht werden. Wie lang mag wohl die lange, schmale Waldallee sein, die wir jetzt zu durchwandern haben? Schätzt sie nach Schritten und nach Metern! Nun treten H und J an und marschieren ab und zählen die Schritte; die anderen gehen nach und zählen mit. K und L folgen mit der Meßschnur nach und messen, von einigen anderen kontrolliert, das geht rasch vorwärts, die Zeit ist bald eingeholt.

Die Abschweifung will zweierlei sagen: 1. Es wird ohne Umschweif auf das Ziel losgegangen; was unterwegs ist, wird nur wiederholungsweise berührt oder besonders auffallende Erscheinungen beachtet, doch darf nur wenig Zeit darauf verwendet werden. 2. Nichts ist für die folgende Behandlung schädlicher, als wenn der Lehrer wortkarg einhermarschiert und die Zeit zur willkürlichen Verwertung den Schüler preisgiebt. Befolgt man den ersten Punkt nicht und unterrichtet darauf los, so kommen die Schüler abgespannt, beachtet man die zweite Forderung nicht, so kommen sie zerstreut an die Hauptarbeit.

Das Ziel des Ausfluges ist erreicht. Wir haben den Ort T. durchschritten, das Merkenswerte besehen und stehen nun auf der Ilmbrücke, die eine gute Ansicht des Thales bietet. Ein solcher Punkt ist immer von dem Lehrer für die erste unterrichtliche Anschauung des betreffenden heimatkundlichen Teilgebietes voraus zu bestimmen. Das Unterrichtsziel und die in der vorbereitenden Besprechung gefundenen Gesichtspunkte werden kurz wiederholt. Nun geht es an die Betrachtung, die Darbietung beginnt. Einen Augenblick läßt man die Kinder sich orientieren, ohne daß dabei ein Wort gesprochen wird. Nun die Aufgabe: Wer spricht zuerst über den Lauf des Flusses? Der erste so viel als er sagen kann; die anderen ergänzen, zuletzt hilft der Lehrer durch anregende Fragen nach. Die Hauptrichtung und die Hauptwindungen werden festgestellt, sowie das Wichtigste über das Wasser und die Schnelligkeit seines Laufes. Tritt diese Betrachtung zum erstenmal ein, so tritt ein Knabe an das Ufer, ein Stück Papier wird auf das Wasser geworfen, und der Lehrer zählt nach der Uhr laut etwa 10 Sekunden ab, während der Schüler neben dem Papier herschreitet; nach 10 Sekunden macht er Halt, die Strecke wird gemessen und die Geschwindigkeit auf 1 Sekunde berechnet. Aber wo ist die Stadt B? Wir sehen nur K. Nach B müssen wir also wandern, wenn wir unser Ziel erreichen wollen. Nun wird das betrachtete Stück der Ilm sofort auf die Brücke gezeichnet oder mit einem Stocke eingeritzt. Stört dies den Verkehr, so muß man an das Ende der Brücke treten, oder die Zeichnung auf dem nächsten freien Platz entwerfen. Unterläßt man dies, so darf man sich nicht wundern, wenn im Klassenzimmer die Orientierung herzlich schlecht geht; denn es ist für das Kind keineswegs leicht, während es auf der Brücke steht, den Flußlauf zu zeichnen und anzugeben, wo die Brücke zu liegen kommt, auf der es eben steht. Wer das Zeichnen im Freien nicht scheut, erspart viel Zeit und lästige Pausen im Klassenzimmer. Die Zeichnung, zu welcher der Zeichner oder andere Schüler die Erläuterung sprechen, ist zugleich die beste Zusammenfassung, die den ersten Punkt abschließt. Dies wird aber unter Umständen 15—20 Minuten dauern? Gewiß! Aber auch nicht länger, wenn der Lehrer darauf achtet, daß schon durch die Aufstellung der Kinder Störungen und Neigung zur Unaufmerksamkeit ausgeschlossen erscheinen.

So wie bei diesem, wird auch bei den anderen Punkten verfahren: ruhig und scharf angeschaut, klar ausgesprochen, wenn irgend

möglich, gezeichnet und zusammengefaßt. So kann diese erste Besprechung eine Stunde in Anspruch nehmen. Wie vor dem Austritt aus dem Walde so ist auch jetzt eine Ruhepause den Kindern zu gönnen, denn man meine nur ja nicht, daß diese Stunden weniger anstrengend seien, als die im Schulzimmer, d. h. wenn sie gründlich ausgenutzt werden. Doch diese erste Stunde gründlicher Auffassung kommt aller folgenden Arbeit zu gute, denn in der Regel wird es so sein, oder es sollte so sein, daß in der ersten Hälfte des Ausfluges die Hauptarbeit gethan wird. Nun wird bei der Wanderung stellenweise Halt gemacht und die neue Gegend vergleichsweise betrachtet, ob der Lauf des Baches noch dieselbe Richtung hat und das Wasser noch so rasch fließt, ob das Thal noch so breit und mit denselben Feldern bedeckt ist, ob die Thalränder steiler werden oder sich verflachen und welche neuen Ortschaften auftauchen. Während des Marsches sind auch recht oft Orientierungsübungen anzustellen. Nur auffallendere und wesentlichere Erscheinungen werden genauer betrachtet. Daß da, wo es nur angeht, nach den Gründen der letzteren zu forschen ist, recht oft auch seitens der Schüler von Einwohnern der durchwanderten Gegend Auskunft zu erbitten ist, auch manches für die Naturaliensammlung mitzunehmen ist, versteht sich von selbst. Am Ende der Thalwanderung wird noch einmal gehalten, das Ganze übersehen und kurz von den besseren Schülern wiederholt. Damit ist die Arbeit des Ausfluges gethan.

Von dem Heimweg — falls zu diesem nicht der Hinweg gewählt wird — wird vorausgesetzt, daß er den Schülern aus dem früheren Unterricht bekannt ist. Dieser wird nun auch nicht mehr zur Wiederholung ausgenutzt. Jetzt läßt man den Kindern Freiheit, und man wird finden, daß sie sich gruppieren und es bald an ein Erzählen von Märchen, Sagen, Anekdoten geht, das auf dem Hinwege nicht gestattet war, hier aber nicht zu wehren ist. Auch ein munteres Lied mag die nun eintretende Müdigkeit verscheuchen helfen. So kann ein solcher Ausflug immerhin mehrere Stunden dauern, wird aber Vorstellungen schaffen, die eben kein anderes Hilfsmittel zu schaffen im stande ist und die als Grundlage für den nun folgenden Unterricht unerläßlich sind.

Dieser besteht zunächst in der endgiltigen Einprägung des neuen Stoffes mit besonderer Rücksicht auf das Kartenbild. Die nächste Stunde müßte darum im Schulhof oder auf einem ebenen Platz bei der Schule stattfinden. Während nämlich die Stoffe, welche sich im Kartenbilde nicht festhalten lassen, möglichst eingehend auf dem Ausfluge selbst besprochen und befestigt worden sind, haben wir nur eine flüchtige Skizze der Karte dort entstehen lassen. Diese wird nun ausgearbeitet. Dazu ist aber kein Mittel geeigneter, als die Darstellung der angeschauten Heimat als Relief in Sand (oder einem anderen passenden Stoff). Die Klasse steht im Halbkreis aufgestellt, so daß jeder Schüler gut nach vorwärts blicken kann. Dort liegt ein Haufen angefeuchteten Sandes. Einer tritt vor und zeigt die Himmelsgegenden, alle zeigen mit. Nun werden die Endpunkte des angeschauten Thales bestimmt, entsprechende Steine hingelegt. Natürlich muß der Lehrer voraus wissen, in welchem Maßstabe er das Relief ausführen lassen will. Anfangs recht groß. Das Thal ist 6 km lang. Statt 6000 m wollen wir nur 2 m nehmen. Welcher Teil der Wirklichkeit? Der 3000ste. Also sagen wir: Unsere Karte steht zum wirklichen Thal im Verhältnis wie 1 : 3000. (Die Anfänge des verjüngten Maßstabs wurden schon bei Darstellung des Schulhauses berücksichtigt.) Der nächste ritzt nun mit einem spitzen Holz den Lauf des Flusses ein, indem ihm andere genau die Richtung angeben. Dann wird die Breite des Thales nach demselben Maße gezeichnet und die Bergeszüge zu beiden Seiten aufgeschüttet, immer unter Angabe der Abhänge, der etwaigen Senkungen des Kammes, der Seitenthäler. Endlich werden die einzelnen Orte, passierte Brücken, einzelnstehende Mühlen und dgl. festgestellt. Daß das im Anfange Mühe macht, daß es auch nicht absolut richtig sein kann, wer wollte das verkennen? Aber wer die Freudigkeit der Kinder bei der Arbeit gesehen hat, wer einmal erfahren hat, wie sich an einem solchen Sand-Relief fast ohne Mühe der richtige Begriff des Längs- und des Querschnittes*) einführen läßt, wer endlich die Schwierigkeiten kennt, welche die Darstellung — nicht vorgemalter geographischer Zeichen — sondern der eigenen Phantasiebilder seitens der

*) Man läßt mittelst eines Spatens quer durch das Relief einen Schnitt machen und entfernt den einen Teil; scharf tritt dann die Form des Thales hervor. Dasselbe kann man wiederholen lassen, indem man an anderen Stellen ähnliche Schnitte, auch der Länge nach, oder schräg durch, machen läßt.

Schüler macht, der wird es nicht versäumen, wenigstens ein typisches Thal, einen charakteristischen Berg*) so eingehend zu behandeln und darzustellen. Da diese Arbeit aber erst zu Ende des 3. oder zu Beginn des 4. Schuljahres austritt, ist sie auch nicht zu schwer. Nun folgt die Übertragung des Relief-Bildes auf die Wandtafel. In unserem Falle würde die Verjüngung 1 : 6000 ergeben. Die Zeichnung wird — besonders bei vollen Klassen — am besten vom Lehrer unter beständigen Angaben der Schüler gemacht. Dann folgt die Übertragung auf die Schülertafel oder ins Heft, wieder nach einem bestimmten Maßstab (hier am besten 20 cm : 600 000 cm = 1 : 30 000). Ist auch das geschehen, dann wird an der Hand der Karte und der in der Vorbereitung aufgestellten Gesichtspunkte der ganze Stoffe noch einmal zusammengefaßt und möglichst sprachrichtig dargestellt.

Das so erworbene Teilbild der Heimat wird den schon vorhandenen anderen angefügt. Ist ein Relief der betreffenden „Heimat" vorhanden, das für viele Übungen und für die schließliche Gewinnung des ganzen Heimatbildes sehr zu wünschen ist, so wird das Teilbild hier aufgesucht. Es folgen nun Vergleichungen mit den anderen Teilbildern, die sich auf Gestalt, Bodenbedeckung, Tier- und Menschenleben beziehen können. Ergeben sich aus diesen vergleichenden Betrachtungen Sätze allgemeiner Art, wie etwa ein Satz über den Einfluß der Abhänge auf die Bodenbedeckung, den Zusammenhang zwischen der Bodengestalt und dem Flußlauf, die Beschäftigung der Bewohner u. s. w., so sind sie jetzt festzustellen und zu merken. Nur hüte man sich vor künstlichen Deduktionen; die Heimat ist in den meisten Fällen für solche schon dem Umfange nach ein zu enges Gebiet. Fehlt es also an diesen allgemeinen Sätzen, dann ist diese Stufe mit dem Bilde, der „Karte", abgeschlossen und es erübrigt nur noch einzelne Übungen, besonders Orientierungsübungen, Übertragungen vom Bilde in die Wirklichkeit, kurz Proben darauf zu machen, ob das Behandelte Eigentum der Kinder geworden ist.

Nicht alle Einheiten werden in der eben gezeigten ausführlichen Weise behandelt werden, da nicht alle gleich reich an Stoff sind, oder mit schon behandelten manches Gemeinsame haben; aber von den charakteristischen muß es gefordert werden. Sie werden zum Schluß zusammengestellt und ergeben so das Gesamtbild der Heimat. Der heimatkundliche Unterricht kehrt in seinem Abschlusse an den Anfang zurück: die Höhe, von der wir die erste Umschau gehalten haben (s. bei c, Anordnung des Stoffes), wird am Ende des heimatkundlichen Unterrichts noch eimal erstiegen und hier eine Hauptwiederholung abgehalten. Während die erste orientierende Betrachtung des heimatlichen Weichbildes, die ein Jahr oder mehr zurückliegt, in der Seele des Kindes eine ziemlich unklare, nur durch einzelne lichte Punkte inselartig unterbrochene Bildfläche erzeugte, liegt nun das heimatliche Bild klar vor dem Auge des Kindes da, als sei von ihm ein Nebel gewichen, der die Einzelheiten des Bildes bisher verborgen hielt. Jetzt muß das Kind in der Lage sein, sich hier oben nicht nur nach Himmelsgegenden und einzelnen Orten zu orientieren, sondern auch die Neigung der Thäler zu erkennen, anzugeben, wie sich der heimatliche Boden senkt, wohin also die Wässer ihren Lauf nehmen, die Richtung der vorherrschenden Winde zu zeigen, und so fort.

Doch woher soll es das Letztere können? Aus den täglichen Beobachtungen an den klimatischen Erscheinungen, denen auch Beobachtungen am Himmelsgewölbe zu passender Zeit anzureihen sind (s. bei b, Auswahl des Stoffes). Sie gehen mit der eben ausführlich dargelegten Behandlung des anderen Stoffes Hand in Hand. Die Beobachtungen am Wetter sind täglich zu machen und zu verzeichnen, dann die monatlichen und die jährlichen Durchschnitte zu ziehen. Kinder unterziehen sich gern der Aufgabe, auf einen Bogen, der im Klassenzimmer aushängt, täglich den Wärmegrad, die Windrichtung und die Niederschläge zu verzeichnen, nebst Notizen über die Ankunft und den Abzug der Zugvögel, das Blühen der Pflanzen und Reifen der Früchte u. dergl. Einige abendliche Ausflüge zur Betrachtung des Sternhimmels, sowie Beobachtungen über Mond und Sonne sind nicht zu entbehren. Aus alle dem wird erhellen, daß der Unterricht in der geographischen Heimatkunde fraglos zu den schwierigsten, aber auch — wenn er recht getrieben wird — zu den lohnendsten gehört.

Die erforderlichen Hilfsmittel ergeben sich aus dem bisher Gesagten. Es mag darum hier eine Zusammenstellung derselben genügen:

---

*) Die ausführliche Behandlung s. bei Bechler, Heimatkundl. Ausflüge ꝛc., Weimar 1891 und in dem Aufsatz von Trautermann, Die Einführung ins Kartenverständnis (Kirchen- und Schulblatt 1896, Weimar, S. 153 ff.).

1. Erstes Hilfsmittel sind die Ausflüge*): Stunden-, Halbtags-, Eintagsausflüge. Zur gründlichen Ausnützung derselben dienen als Nebenhilfsmittel: Kompaß, Meßstab, -band oder -rad; erwünscht sind Fernglas und Schrittzähler; ein Hammer (für Mineralien), Botanisierbüchse, Schmetterlingsnetz und Insektenfläschchen stehen im Dienste des naturkundlichen Unterrichts, werden aber auf größere Ausflüge mitgenommen, besonders dann, wenn, wie das die Regel ist, beide Fächer in der Hand eines Lehrers liegen.

2. Fortlaufende oder gelegentliche Beobachtungen am Himmel und an klimatischen Erscheinungen.**) Ihnen dienende Hilfsmittel sind: ein Sternrohr, eine Sonnenuhr, ein Thermometer, Tabellen zum Eintragen der Witterungserscheinungen; wünschenswert sind: eine Wetterfahne am Schulhause (darum nicht unbedingt notwendig, weil sich die Kinder in erster Linie nach den Wolken oder dem Rauche zu richten haben), eine an der Schuldecke angebrachte Windrose, ein Barometer (auch Wetterhäuschen, Pflanzen, auf die der Witterungswechsel von Einfluß ist, wie Carlina acaulis, ein Gefäß mit Salz und ähnliches vermißt der umsichtige Lehrer nur ungern), ein Regenmesser im Schulhofe; dazu wieder Hilfsmittel, welche in erster Linie dem naturkundlichen Unterricht dienen, und in der Heimatkunde nur gelegentlich auftreten, wie ein Zimmeraquarium, eine Mineralien-, Pflanzen- und Insektensammlung von geringem Umfang, die in jedem Jahre von den Kindern aufs neue anzulegen oder zu ergänzen ist und nicht auf Seltenheiten ausgeht, sondern die für die Gegend am häufigsten vorkommenden charakteristischen Dinge umfaßt.

3. Hilfsmittel, welche besonders der Einprägung dienen: eine mit einem Netz versehene Tafel zum Entwerfen der Grundrisse und Karten (die Einteilung nach 5 oder 10 cm), ein ebener Raum im Schulhofe mit dem erforderlichen Sand zur Herstellung des ersten, schematischen Reliefbildes, ein Stadtplan, ein möglichst großes Relief und eine ebensolche Karte der engeren Heimat, nach Möglichkeit vom Lehrer selbst angefertigt.*)

e) Übergang zur Geographie. Die Frage nach dem besten Übergange von der geographischen Heimatkunde zur Erdkunde gehört zu den schwierigsten der speziellen Didaktik; eine glückliche Lösung derselben ist bisher noch nicht gegeben. Die Schwierigkeiten liegen auf psychologischem Gebiet.**)

Der größte psychologische Fehler liegt in dem plötzlichen Übergang vom Heimatbilde zum Globus,***) der den Ausgangspunkt für den sog. analytischen Lehrgang in der Geographie bildet. Dies ist besonders dann der Fall, wenn nicht sehr ausgiebige astronomische Beobachtungen und Übungen vorausgegangen sind. Dann sucht man vergebens nach einem inneren Bande zwischen dem Globus und dem Phantasiebild von der Heimat. Das heimatliche Bild ist entstanden auf Grund einer sorgfältig geleiteten Anschauung; jeder Satz über die Heimat war ein Ergebnis derselben. Und nun? Mit einemmal hat das Kind nichts mehr anzuschauen, zu beobachten. Aber ist nicht der Globus ein gutes Anschauungsobjekt, besonders wenn man seine verwirrende Buntheit Schritt für Schritt auf dem schwarzen Induktionsglobus entstehen läßt, oder, um die Sache schmackhafter zu machen, die Erdlinien in eine Apfelsine einschneidet?†*) Gewiß sind das Anschauungsmittel, aber für die Geometrie. Das Ergebnis der Betrachtung des Globus für die innere Anschauung — denn um solche handelt es sich hier, nicht um Wortrissen — ist etwa

*) Über Bedeutung und Durchführung solcher Ausflüge (Exkursionen) vergl. bes. Wendt, Über Schülerexkursionen, Berlin 1885 und Lomberg, Über Schulwanderungen, Langensalza 1893. Ein ausführlicher Nachweis der Exkursionen-Litteratur auch mit Rücksicht auf andere Unterrichtsfächer findet sich in dem Artikel „Exkursionen“, S. 117 ff.

**) Näheres bei: Bartholomäi, Astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben (Neu bearb. von Heckenhayn, 1883.) Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, Weimar 1893. Rusch, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie, Wien 1894.

*) Über Bedeutung und Herstellung von Reliefkarten vergl. u. a. Beust, Das Relief in der Schule, 1881; Wiedemann, Wert, Notwendigkeit und Herstellung von Reliefkarten für den geogr. Unterricht. Anleitung zum Aufbauen und Kolorieren von Schulreliefs &c., Gera 1893; Wiget, Der kleine Reliefarbeiter. Anleitung zum Herstellen verschiedener Arten von Reliefs, 1881. S. auch Anm. auf S. 411.

**) Hier sei auch die Frage nach der Verwertung der bereits gewonnenen heimatlichen Anschauungen bei dem Übergange aus der Volksschule in die höhere Schule berührt. Diese Vorstellungen so zu behandeln, als beständen sie gar nicht, als müsse man wieder von vorn anfangen (s. Rott, Heimatskunde f. d. Sexta &c., 1891), ist ein Verstoß gegen die Forderungen der psychologischen Didaktik.

***) Oder gar zur „Genesis des Planetensystems und der Erde“, wie Döring in seinem System d. Pädag. (1894) für den 11jährigen Schüler verlangt.

†*) Rott, Heimatkunde, 1891.

die Einordnung desselben in eine Reihe schon bekannter Kugeln; viel mehr nicht. Aber ist denn ein vollkommenes Phantasiebild vom Erdganzen überhaupt möglich? Nein; doch ist von dem reinen Nichts zur Vollkommenheit ein weiter Weg. Und was die Kinder hier an geographischen Anschauungen gewinnen, das ist so gut wie nichts. Die „Heimat“ ist im Verhältnis zum Erdball ein so winziger Punkt, daß ein plötzlicher, fruchtbringender Übergang ausgeschlossen erscheint; denn das Kind wird auf Grund seiner Kenntnis der Heimat wohl eine zweite „Heimat“ aufzufassen im stande sein, aber nicht einen Raum begreifen können, der Millionen solcher Heimatkreise umfaßt. Aber das Kind hört es ja auf der Gasse, daß die Erde eine Kugel ist. Das ist kein Grund zur unterrichtlichen Behandlung des Satzes. Es stünde schlecht um unsere Lehrpläne, wollten wir auf Grund dieses Gesichtspunktes alle wissenschaftlichen Ergebnisse im Unterricht behandeln, von denen das Kind auf der Straße Kunde erhält.

Nicht so schroff ist der Übergang, den der synthetische Gang vorschlägt: von der Heimat zum Heimatkreis, zum Heimatland, zum Vaterland und so aufsteigend zum Erdganzen. Der Heimatkreis hat mit der „Heimat“ des Gleichen und Ähnlichen viel. Die Ansicht: es böten sich der Auffassung fremder Gebiete immer dieselben Schwierigkeiten, sobald es den Boden unmittelbarer Anschauung einmal verlassen habe, es sei im Grunde gleich, was behandelt werde, beruht auf Schein.*) Gilt das für diese Art der Anschauung, dann gilt es, wenn auch in etwas vermindertem Maße, für alle Anschauung und ein Fortschritt im geistigen Leben wäre überhaupt in Frage gestellt. Von einem angeschauten auf ein ähnliches, der Anschauung nicht zugängliches Objekt schließen, ist psychologisch gerechtfertigt, weil möglich. Ich kann mir wohl, wenn ich die Sixtinische Madonna aus eigener Anschauung kenne, auf Grund der Schilderung eines anderen die Holbeinsche Madonna vorstellen. Wie steht es aber, wenn ich nach einer noch so gründlichen Kenntnis jener sofort mit der Dresdner Bildergallerie bekannt gemacht werden sollte? Daß sie ein großes Gebäude mit vielen Sälen ist, würde ich wohl rasch merken; aber auch nicht eine Ahnung haben von ihrer Bedeutung, ihrem Reichtum und inneren Wesen. — Und doch liegt gerade in diesem Umstand zugleich das stärkste Argument gegen den synthetischen Gang. Denn dieser schreitet nicht nach innerlich verwandten Einheiten fort, sondern nach zufälligen, politischen. So wird es wohl nicht allzuschwer sein von dem Heimatbilde Emden zu dem Bezirk Aurich fortzuschreiten; aber die Provinz Hannover bildet mit ihrem Harzgebirge für den Jungen des endlosen Flachlandes ebensolche Schwierigkeiten, wie die Vorstellung vom Meer für das Kind des Alpenthales.

Der Fortschritt von der Heimatkunde zur Erdkunde wird nur dann ein naturgemäßer sein, wenn er die psychologische Entfernung zwischen dem Heimatbilde und dem ersten Stück der außerheimatlichen Erde auf das geringste Maß beschränkt.*) Die Folge davon wird sein, daß sich der Gang örtlich-individuell gestalten wird. Das entspricht aber auch dem Wesen des heimatlichen Unterrichts. Der erste Schritt in die Welt hinaus müßte eine wohldurchdachte Schulreise sein; am Ende des 4. Schuljahres hat die erste Schulreise (2 bis 3 Tage) ihren besten Platz. Dem so gewonnenen Heimatbilde folgen dann der Bodengestalt nach ähnliche fremde Landgebiete. Es läßt sich psychologisch nicht rechtfertigen, daß man dem Heimatbilde einer vollständigen Ebene, oder dem eines Gebirgslandes, oder dem einer Seelandschaft, oder dem eines Hügellandes, oder dem eines tiefen Flußthales und so fort immer dasselbe außerheimatliche Bild folgen läßt. Ein Versuch der gekennzeichneten Art ist früher in der Übungsschule zu Jena gemacht worden,**) indem man an räumlich ähnlichen Gebieten den Fortschritt bis zur geläufigen Umwandlung des Kartenbildes in das entsprechende Phantasiebild zu erreichen suchte. Der Haupteinwand gegen dieses allmähliche

*) S. Möbus, Der Unterricht i. d. Geogr. in Diesterwegs Wegweiser, III, 2. 1877.

*) Diese innere Nähe herzustellen erstrebt auch die Anordnung des Stoffes, die der Heimatkunde die Cookschen Reisen folgen läßt, um durch diese zum Erdganzen überzuleiten. Das Kind soll die in der Heimat gewonnenen Vorstellungsreihen an dem Neuen über Klima, Pflanzen-, Tier- und Menschenleben ꝛc. weiterspinnen und so, gefesselt durch den Reiz des Neuen und das Interesse für den Helden der Reisen, den Erdraum mit seiner Phantasie gleichsam erobern, um für die trocknere Behandlung des Globus genügend Interesse zu bekommen. Einer gründlichen Erwägung ist der Gedanke wohl wert. Die Hauptschwierigkeiten liegen in den räumlichen Verhältnissen und der Überfülle des Fremden.

**) S. „Aus dem Pädag. Univ.-Seminar zu Jena“, V. Heft, S. 28 f.

Fortschreiten geht dahin, daß sich die Schüler ohne Kenntnis des Globus nicht „orientieren“ können, ihnen die Lage der Länder unbekannt bleibt.*) Der Nachteil ist kein schwerwiegender; denn die Kinder verstehen lehren, daß von dieser Lage das Klima abhängt, ist auf dieser Stufe unmöglich, da sie die Stellung der Erde zur Sonne hier nimmer begreifen können. Die klimatischen Verhältnisse können den Kindern gegeben werden, zunächst ohne Angabe des Grundes. Die Folgerungen werden sie mit Hilfe des Lehrers selbst ziehen. Bei diesem Gange wird ihnen also vorläufig — bis zum 7. Schuljahr — der Grund für das abweichende Klima verborgen bleiben, bei dem zuerst erwähnten müssen sie in die Verhältnisse des ganzen Weltkörpers eingeführt werden, die sie nicht fassen können. Viel schwerer ist der Einwand, wie sich dann der für das Interesse so bedeutsame Zusammenhang zwischen Geschichte und Erdkunde im Anfange würde wahren lassen. Die ganze Frage ist eben, wie schon gesagt, noch nicht spruchreif; aber beruhigen können wir uns bei der jetzigen Art des Überganges auch nicht.

6. **Historische Heimatkunde.** Später, als den anderen Stoffen der Heimat, wurde den geschichtlichen seitens der Didaktik Aufmerksamkeit zugewendet. Der Grund liegt einerseits darin, daß diese Stoffe nicht so offen zu Tage liegen, wie etwa die geographischen und naturkundlichen, andererseits aber darin, daß ihre Behandlung Schwierigkeiten bereitete. Dem Beispiele Fingers folgend, hat man bis heute fast durchweg die geschichtlichen Elemente der Heimat entweder als Notizen an die heimatlichen Objekte angereiht, oder man hat die Ortsgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart den Kindern am Ende des heimatkundlichen Unterrichts in einem geschlossenen, gedrängten Bilde dargeboten, oder auch, wie Finger, beide Formen angewendet. Das erstere Verfahren hatte eine mühevolle, aber ziemlich wertlose Einprägung von Einzelheiten zur Folge, die viel Zeit in Anspruch nahm und die geographische Heimatkunde in ihren Fortschritten hemmte, die andere Art der Darbietung stellte an die Fassungskraft zehnjähriger Kinder allzugroße Anforderungen, indem sie ihnen zumutete, Zeiträume, welche Jahrhunderte, mitunter Jahrtausende umfaßten, mit der kindlichen Phantasie zu umspannen.

*) S. den Artikel „Geograph. Unterricht“, S. 572 ff. dieser Encyklopädie.

So fand keine dieser Behandlungsweisen rechten Anklang. Erst seit Biedermann, Ziller, Zillig, Richter u. a. mit Nachdruck darauf hingewiesen haben, daß die geschichtlichen Elemente der Heimat in den Dienst der Geschichte zu treten haben, ließ man diesen Stoffen mehr Gerechtigkeit widerfahren und ist der Frage der unterrichtlichen Verwertung näher getreten.

Der Wesensunterschied zwischen der erdkundlichen und der geschichtlichen Seite der Heimat ist in Kürze schon früher (s. d. 2. und 3. Teil dieses Artikels) dargelegt worden. Hier sei nur noch einiges über die Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung der geschichtlichen Stoffe gesagt.

Besonders in der Auswahl der Stoffe herrschte bisher, wie dies die allermeisten Heimatkunden zeigen, große Willkür. Allerdings wird dem Lehrer seitens dieses Verfassers „Vorsicht“ in der Auswahl empfohlen, von einem anderen wird er auf die „wichtigen“ Ereignisse verwiesen; dieser empfiehlt dem Lehrer „Notizen zu gewinnen, die für die Kinder ein besonderes Interesse gewähren“ oder so weit sie sich für den Standpunkt der Kinder eignen, jener wünscht vor allem die „Merkwürdigkeiten“ des Ortes zu betonen, während ein dritter eine „kurze historische Übersicht“ vorzieht, und so fort. Da liest man dann dementsprechend in einer Heimatkunde (von Halle a. S.) die wichtigen Sätze: „Unsere Schulstube ist im Jahre 1850 mit dem Schulhause gebaut, 1860 sind neue Bänke beschafft ....“, während eine andere Heimatkunde (von Hof) über die Reformation nur den Satz zu melden hat: „1529 wurde die Reformation bleibend durchgeführt“, oder ein in Sachsen weit verbeitetes methodisches Handbuch (von Grüllich) für den Ort Loschwitz nach Mitteilung eines Satzes über den 30 jährigen Krieg fortfährt: „Auch der 7 jährige Krieg brachte ihm Drangsale.“ Die Abhaltung eines Reichstages im Ort und die Ausbesserung eines Kirchenportals, die Zerstörung einer Stadt durch Tilly und die Angabe, wann in der Gegend der letzte Hirsch geschossen wurde, kann man in den Handbüchern bunt durcheinander verzeichnet finden.

Dem gegenüber muß betont werden, daß für die Auswahl der Stoffe in erster Linie wohl eine gründliche Geschichte der Heimat, die neben dem Bedeutungsvollen auch kleine Züge enthält, erforderlich ist, die Auswahl selbst aber nach bestimmten Grundsätzen erfolgen muß. Dem Zwecke der geschichtlichen

Heimatkunde entsprechend ist der Maßstab für die Auswahl der Stoffe in erster Linie von der deutschen Geschichte zu nehmen. Nach ihren methodischen „Einheiten“ wird der heimatliche Geschichtsstoff gesondert und verteilt. Vor allem werden sich diese Stoffe dann zur Einführung in die betreffende Geschichtsperiode eignen, entweder auf der Stufe der Vorbereitung, oder — je nach der Reichhaltigkeit — als erste Teileinheit. (S. d. Artikel „Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule“, S. 757 ff.) Ein Satz wie: „Karl der Große erhob 805 Erfurt zu einem Stapelplatze“ *) gehört auf keinen Fall in die Heimatkunde; er bleibt auf dieser Stufe unverstanden, weil er ohne Zusammenhang auftritt. Wird letzterer aber auf Grund eines anschaulichen Zeitbildes hergestellt, so leidet darunter der eigentliche Zweck der geographischen Heimatkunde. Dagegen ist dieser Stoff für die Schulen von Erfurt und Umgebung ausgezeichnet geeignet, in die Behandlung des Zeitalters Karls d. Gr. zwei oder drei Jahre später einzuführen und findet hier seinen innerlich begründeten Platz. Auf dieselbe Weise werden mit dem besten Erfolg die Thatsachen behandelt: „Verschiedene seiner Nachfolger hielten Reichsversammlungen daselbst ab: Ludwig d. D. 852, Heinrich I. 932, Heinrich IV. 1073, Friedrich I. 1170 und 1181, Rudolf v. H. 1289. In Erfurt war es, wo sich Herzog Heinrich der Löwe vor Friedrich I. demütigte (1181), und Erfurt war es, mit dessen Hilfe Rudolf v. H. die Burgen der Raubritter Thüringens zerstörte“ und so fort bis zur Gegenwart.

Von den Städten, auch den kleineren, wird kaum eine in Verlegenheit nach solchen Ausgängen sein, selbst Dörfer nicht, wenn man genauer hinsieht.**) Denn wenn ich aus der Chronik eines von der Heerstraße entlegenen Dörfchens erfahre, daß es früher Pfarrdorf war, die Pfarrstelle aber nach dem 30jährigen Kriege eingezogen wurde, weil infolge des Krieges und der Pest das Dorf fast zur Wüstenei geworden ist, so ist das für diesen Ort Stoff genug für einen passenden Eingang zum 30jährigen Kriege. — Außer diesen Stoffen, deren Beziehungen zu den großen Ereignissen der nationalen Geschichte klar auf der Hand liegen, werden sich in der heimatlichen Geschichte immer andere finden, welche mehr lokaler Natur sind.*) Diese werden bei der Auswahl der Stoffe immer in zweite Linie zu stellen sein. Aus ihrer Fülle verdienen dann wieder jene den Vorzug, welche dem Heimatsorte ein besonderes Gepräge geben, ihn vor anderen auszeichnen. Aber auch diese Stoffe sind im Zusammenhang mit dem Lehrplan darzubieten. Das Standbild des Dichters, das wohl in der Heimatkunde als solches gesehen und unter Umständen auch dem Namen nach gemerkt worden ist, reizt das Interesse erst dann heftiger, wenn die Schüler durch ein Gedicht des Dichters auf diesen gewiesen werden. Jetzt erst — und nicht früher — erfahren die Schüler, wer der Mann war und daß sie auf ihn, als ihren Landsmann stolz sein dürfen. Doch ist auch hier keine Schablone zu dulden. Ist ein Ort, wie Weimar, ausgezeichnet durch eine Reihe von Dichtern, welche einem ganzen Zeitalter ihr Gepräge gegeben haben, so werden sie auch im Zusammenhange mit dieser Zeit behandelt; bei Gelegenheit eines Gedichtes die Jugendgeschichte des Dichters zu erzählen, so daß die Kinder später nie wieder etwas von diesen Geisteshelden erfahren, entspräche der hohen Bedeutung der letzteren in keiner Weise.

Aus diesem Gesichtspunkte der Auswahl ergiebt sich zum Teil auch die Anordnung und die Durcharbeitung der Stoffe. Die Ereignisse, welche mit der deutschen Geschichte zusammenhängen, werden dieser eingefügt, entweder als Teileinheiten, oder auf der Stufe der Vorbereitung zur Erregung des Interesses oder am Ende einer Geschichtseinheit, wo sie dann — und das wird besonders von kulturgeschichtlichen Stoffen gelten — dem Schüler zur Erklärung vorgelegt werden. Dagegen können Stoffe rein örtlicher Natur auch an anderen Stellen — im deutschen, naturkundlichen, Religionsunterricht und so fort — eingeordnet und verarbeitet werden. Hauptsache ist, daß dem Schüler zum Bewußtsein gebracht wird, daß es nicht nur eine Welt- oder Volksgeschichte

---

*) Armstroff und Böhme, Heimatskunde 2c., Erfurt, 1879.

**) Es sei beispielsweise auf das Dörfchen Tilleda, eine ehemalige Kaiserpfalz, am Fuße des Kyffhäusers gelegen, hingewiesen; sie wurde von Otto II. seiner griechischen Gemahlin als „Leibgedinge“ geschenkt; hier hielten Otto III., Konrad II., Heinrich III. Hof; Barbarossa hielt sich dort zweimal auf und 1194 fand hier die Aussöhnung zwischen Heinrich dem Löwen und Heinrich VI. statt.

*) Wie selbst die Geschichte des heimatlichen Regiments oder Bataillons passend in den Rahmen des Unterrichts gezogen werden kann, zeigt: G. Rusch, Die Regimentsgeschichte in der Schule (Teschen, Prochaska).

giebt, sondern daß auch die kleinste Gemeinde mit ihrem Schauplatze erst geworden ist, und so Achtung vor dem Bestehenden in ihm erzeugt wird.

Doch wird dies nur unvollkommen erreicht, wenn die Ausbildung der Zeitvorstellung (nicht zu verwechseln mit dem „zeitlichen Hintergrund", dem „Zeitgeist" ꝛc.) so sehr vernachlässigt wird, wie das bisher der Fall ist. Am besten erhellt diese Vernachlässigung aus der Erwägung, wie zahlreich die Maßnahmen sind, welche der Erzeugung der Raumvorstellung dienen (Anschauungsunterricht, geographische Heimatkunde, Geometrie, Zeichnen ꝛc.), wie vielseitig die Pflege ist, welche dem Gesichts- und dem Tastsinn zuteil wird. Wie gründlich werden die Raummaße, die Raumeinheiten behandelt, die drei Ausdehnungen des Raumes an den Körpern betrachtet; wie langsam schreitet man da fort vom Nahen zum Fernen, wie allmählich weitet sich das räumliche Gesichtsfeld. Und die Anschauung der Zeit, die für die Erfassung der Ereignisse dieselbe Bedeutung hat wie der Raum für die der Körper? Vergebens sucht man nach einer gründlichen methodischen Behandlung. Natürlich kann die Zeit an sich ebensowenig Gegenstand unterrichtlicher Bearbeitung sein, wie wir den Raum an sich den Kindern nicht zum Bewußtsein bringen wollen. Aber Zeiteinheiten aufzufassen, abzuschätzen, mit anderen rasch und richtig zu vergleichen, um so eine Vorstellung von dem zeitlichen Nacheinander und Voneinander zu erhalten, sollte in der Schule erstrebt werden. Wie sich der Fortschritt von der kurzen Zeitstrecke, die etwa im Gesangunterrichte durch das Gehör erfaßt wird zu Minute, Stunde, Woche, Jahr, Jahrzehnt, Jahrhundert, Jahrtausend und deren Bruchteilen oder Vielfachen zu gestalten habe, wann und wie der Übergang von dem „Es war einmal" zur ersten Jahreszahl stattfinden solle, wie etwa das eigene Alter und das der Geschwister und Eltern und Großeltern, wie die an der Heimat wahrgenommenen Veränderungen zur Bildung der Zeitvorstellung heranzuziehen seien, ob nicht mit Hilfe einer Tabelle, die im Schulzimmer hängt und auf welche die wichtigsten Ereignisse des Jahres schon auf der Stufe der geographischen Heimatkunde verzeichnet und am Schlusse des Jahres überschaut werden, dem Erfassen des Zusammenhanges zwischen Zeit und Ereignis im späteren Geschichtsunterricht (S. d. Artikel Geschichtsunterricht ꝛc. S. 762) vorgearbeitet werden könne, — auch diese und ähnliche Fragen harren noch der Lösung.

7. Die übrigen Seiten der Heimatkunde;*) die Heimatkunde Prinzip und Fach. a) Die naturkundlichen Stoffe der Heimat werden, soweit sie nicht unmittelbar der geographischen Heimatkunde dienen, (s. den Abschn. 5a dieses Art.) teils in den für Naturgeschichte, teils in den für Naturlehre angesetzten Stunden unterrichtlich verarbeitet. Da es für beide Fächer in erster Linie nicht auf Vollständigkeit im Wissen, sondern auf Tiefe und Gründlichkeit im Auffassen der den Schüler umgebenden Naturverhältnisse ankommt, so behalten diese Fächer ihren heimatkundlichen Charakter durch alle Schuljahre. Nur soweit es sich um die Belebung fremder Räume und Zeiten und um die abschließende Erfassung des Erdganzen auf der obersten Stufe handelt, werden fremde Naturkörper und -erscheinungen in den Rahmen dieser Fächer gezogen.

b) Die Zahlen- und Größenverhältnisse der Heimat finden die ihnen zukommende Beachtung im Rechenunterrichte, seitdem man begonnen hat auf die Sachgebiete den nötigen Nachdruck zu legen. Doch sind sie auch überall da zu verwerten, wo es sich um Berechnungen überhaupt handelt, wie in Geometrie, Geographie ꝛc. Zu diesem Zwecke ist eine Sammlung typischer heimatlicher Zahlen- und Größeneinheiten für jeden Ort ein notwendiges Erfordernis.

c) Die Formen der Heimat finden die gebührende Verwertung in der Formenlehre und in den Kunstfächern. Die räumlichen Gebilde der Heimat bilden den Ausgang für die Geometrie, besonders in deren grundlegendem Teil, was indes nicht so zu verstehen ist, als sei der aus Pappe verfertigte geometrische Körper ein heimatliches Gebilde und darum Ausgang der Betrachtung; der ist ein Abstraktum, ein Universalgebilde, das für die Dauer das Interesse nicht zu nähren vermag. Zu jenen gehört vielmehr der Sockel des Denkmals, das Dach der Kirche, die Straßenwalze, ein bestimmter Garten und so fort. Wird der Schüler angeleitet, in diesen individuellen Gestalten die reinen Formen zu finden, dann erst wird er sehend. — Noch mehr ist das der Fall bei den Kunst- und den

*) Diese können hier nur kurz berührt werden; im übrigen wird auf die betreffenden Artikel dieser Encyklopädie verwiesen.

Sprachformen, welche im Zeichen- und im Handarbeitsunterricht,*) sowie im Sprach- und Gesangunterricht, beim „Singen und Sagen", zu berücksichtigen sind. Der Zeichenunterricht kann seine ersten Formen nur aus der Heimat schöpfen, wenn er als Kunstfach und nicht als bloße Fertigkeit aufgefaßt wird. Da sein letztes Ziel das verständnisvolle Genießen der schönen Formen in Natur und Leben ist und erst in zweiter Linie die Darstellung der Formen in Betracht kommt,**) so ist ein Hinführen zu diesem Ziele von allem Anfange an notwendig. Doch ist auch die Darstellung in ihrer einfachsten Form als „malendes Zeichnen schon auf der Unterstufe möglich.***) Und später, wenn der eigentliche Zeichenunterricht beginnt, sind die Formen heimatlicher Natur- und Kunstobjekte, besonders aus dem Gebiete der Architektur, sorgfältig zu berücksichtigen, will man sich das kindliche Interesse und einen guten Erfolg sichern. Wie die Umwandlung des Bildes fremder Gegenden in ein plastisches Phantasiebild ohne die früher gezeigten langsamen Vorarbeiten an der heimatlichen Karte unmöglich ist, so ist dies auch hier in ähnlicher Weise der Fall. Die Sprachformen sind besonders beim Beginn des Schulunterrichts zu beachten. Hier entsteht die Frage nach der Bedeutung und Behandlung des Dialekts beim Übergange aus dem Leben zur Schule. Auch die Verwertung der heimatlichen Spiellieder, Abzählreime, Rätsel, Neckverse u. dergl. als Teile der ursprünglichen Volkspoesie (im Gegensatz zu der von pädagogischen Gesichtspunkten für Zwecke des Unterrichts erzeugten Kinderpoesie) gehört hierher, denn in ihr spiegelt sich ein gut Stück heimatlicher Sitte †).

d) Einen für den Unterricht sehr wichtigen Faktor bilden endlich die Formen und Einrichtungen des menschlichen Lebens der Heimat: Familien- und Gemeindeleben, Verwaltung, Gesetzgebung, kirchliches Leben, auf christlichem Geiste erwachsene Wohlthätigkeitsanstalten, Vereinswesen, Beschäftigung als Grundlage des Lebenserwerbs und so fort. Ist es möglich, die so oft gestellte Forderung zu erfüllen, daß die Jugend befähigt werde, an ihrem Teile in bestmöglicher Weise zur Fortführung der gegenwärtigen Kultur beizutragen, wenn man diese Lebensäußerungen unberücksichtigt läßt oder nur flüchtig berührt? Und doch dürften sich gegenwärtig nur wenig Lehrpläne finden, in welchen sich die entsprechenden Stoffe an den für sie geeignetsten Stellen eingeordnet vorfänden. Arbeiten wie Dörpfelds Gesellschaftskunde sind selten und nicht genügend gewürdigt*). Diese schwierigen Stoffe aber anhangsweise in der geographischen Heimatkunde zu behandeln, wie vielfach geschieht, ist unpsychologisch und daher ohne bildenden Wert. Auch hier ist noch für die örtlichen Lehrpläne in Religion, Geschichte, Wirtschaftskunde u. a. ein weites Feld für eingehende Überlegungen offen. Mit der Verwertung der speziell wirtschaftlichen Seite der Heimat beginnt man jetzt — zunächst theoretisch — in der Fortbildungsschule Ernst zu machen, indem man die „Heimat" und das „Geschäft" des Lehrlings in den Mittelpunkt dieses schwierigen Unterrichts zu stellen versucht nach dem Grundsatze: „Den Mittelpunkt des Unterrichts bildet in den fachgewerblichen Klassen das Geschäft des Lehrlings, in Klassen mit Schülern vieler Berufe aber die Heimat" (Pache).**)

Überschaut man das Ganze des heimatkundlichen Unterrichts, so ergiebt sich, daß er in seiner Totalität als Prinzip zu denken ist, während es gleichzeitig nicht ausgeschlossen ist, daß einzelne Gebiete desselben je nach ihrem sachlichen Zusammenhange als „Fach" behandelt werden müssen. Oder mit anderen Worten: heimatliche Anschauungen und Vorstellungen sind Ausgang und Grundlage alles Unterrichts, heimatliche Stoffe durchdringen oder berühren zum mindesten die Lehrfächer auf allen Altersstufen; methodisch treten diese Stoffe entweder als Analysen oder auf der Stufe der Anwendung, oder als geschlossene Einheiten, oder endlich — wie die geographische Heimatkunde — als Fach auf. (S. S. 407.) In diesem Sinne also kann man die Heimatkunde Prinzip und Fach zugleich nennen;***) doch ist die letztere

*) Den letzteren betreffend vergl. Rein, Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena, III. Heft, S. 7 ff.

**) S. Dr. K. Lange, Die künstler. Erziehung d. deutsch. Jugend 1893.

***) S. Rein &c., Das erste Schuljahr, 4. Aufl., S. 101 ff.

†) S. Götze, Die Volkspoesie u. das Kind, Jahrbuch des Ver. f. w. Päd., IV. Jahrg.

*) Dörpfeld, Gesellschaftskunde (Gütersloh, 1890. 30 Pf.). Dazu ein Begleitwort (60 Pf.).

**) Erörterungen über diese Frage nebst praktischen Vorschlägen finden sich in der „Fortbildungsschule" (herausg. von O. Pache), 3. u. 4. Jahrg.

***) In anderem Sinne bei Muthesius, Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Weimar, 1890, S. 31.

Bedeutung, wie sich aus dem Gesagten ergiebt, die untergeordnete. Es wird immer in erster Linie daran festzuhalten sein, daß die Heimatkunde alle Gebiete des heimischen Natur- und Menschenlebens, erstere mehr auf den unteren Stufen, letztere mehr im späteren Unterrichte, gleichmäßig zu berücksichtigen hat, um am Schlusse der Schulzeit nicht allein ein räumliches Heimatbild, sondern ein tiefes Heimatwissen in der Seele des Zöglings zu erzeugen, welches, von starken Heimatgefühlen begleitet, das Wollen in verschiedener Hinsicht bestimmt.

8. Geschichtliches. Die Geschichte des heimatkundlichen Unterrichts ist im Anfang nicht von der des geographischen Schulunterrichts zu trennen. Da nun vor dem 16. Jahrh. keine Spuren von letzterem zu finden sind und selbst die ersten pädagogischen Größen des 16. Jahrh., Sturm, Trotzendorf und Neander diesen Unterricht fast gänzlich ignorieren, so kann von dem Betrieb der „Heimatkunde" jetzt auch noch nicht die Rede sein.

Die Bedingungen zur Entstehung des Gedankens, die Heimat in den Dienst des Unterrichts zu stellen, waren erst gegeben, sobald sich die Ansicht Bahn brach, daß gegenüber der früheren Gedächtnisarbeit und dem Bücherwissen alle geistige Bildung einzig auf sinnlichen Anschauungen beruhe und auf dem Wege der Induktion gewonnen werde. Dies geschah aber durch Baco und den philosophischen Realismus des 16. und 17. Jahrhunderts. Wie die Anfänge zur Behandlung der „Realien" in diesem zu suchen sind, so ist auch die Idee einer „Heimatkunde" in ihm gleichsam in nuce enthalten. Rascher als das sonst geschieht, schien sich dann der Schritt von der Idee zur Ausführung auf diesem Gebiet vollziehen zu sollen, als Comenius sein mächtiges Lehrgebäude auf den Grundpfeilern dieses Realismus aufbaute und nicht nur im allgemeinen forderte, daß der Unterricht „mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge" beginnen muß, sondern auch im einzelnen, z. B. von der Erdkunde verlangte, daß sie mit Kenntnis der Stube, des Gehöfts, der Straßen u. s. w. beginnen solle und die Kinder verstehen lehre, „was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist, .. was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt." *)

*) S. den ersten Versuch einer Darstellung der Geschichte des heimatkundlichen Unterrichts bei A. Tromnau, Der Unterricht in der Heimatkunde, 1889.

Eine kräftige Weiterentwickelung dieser Ideen hinderte dann vor allem der 30jährige Krieg. Dennoch ist es als Frucht des einmal ausgestreuten Samens zu betrachten, wenn der „Methodus" des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha für den Betrieb der Realien den methodischen Imperativ aufstellt: „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden"; und nichts anders als heimatkundliche Übungen sind es, die den Forderungen entsprechen, Kräuter, Bäume und Stauden in Gärten zu zeigen, den Bau des menschlichen und tierischen Leibes an einem geschlachteten Schwein oder anderen Tieren zu veranschaulichen, und „den Unterschied der vier Teile der Welt an der Kirche zu weisen, weil der Altar alle Zeit gegen Morgen steht." Praktisch durchgeführt werden diese Gedanken allerdings nur in geringem Maße, weil es an fähigen Lehrern mangelte.

Selbst A. H. Francke, dem diese Forderungen nicht unbekannt waren, verwirklicht sie in der Praxis nicht, und obgleich im 18. Jahrh. die Erdkunde auch in den Volksschulen Eingang fand, so zielten doch selbst die weitverbreiteten Hübnerschen Geographiebücher nur auf Namenkenntnis und Wortwissen ab und beförderten die Papiergeographie. Und werden hie und da heimatkundliche Übungen verlangt, so geschieht es an der verkehrten Stelle, wie in Bock's „Wohlunterrichtetem Dorf- und Landschulmeister", der die Orientierung nach Himmelsgegenden statt an den Anfang, an das Ende der erdkundlichen Belehrungen stellt.*)

Erst der durch Rousseau mit großer Energie gegen alle tote Zeichen, in der Geographie besonders gegen Karten, Globen und Armillarsphären neu und heftig eröffnete Kampf verhalf der „Heimat", welche heute nicht nur im geographischen Unterrichte, sondern in der Erziehung überhaupt eine so bedeutende Rolle spielt, zum Sieg. Seine positiven Vorschläge zur Gewinnung geographischer Begriffe und Zeichen auf der Grundlage der Heimat sind dann der Ausgangspunkt für die ähnlichen Bestrebungen der Philanthropen, besonders Salzmanns und Schützes, geworden; ersterer hat nicht nur in der Theorie gegen das „Starengeschwätz" geeifert, das von China zu berichten weiß, ehe es Dorf und Stadt der

*) Vgl. Geistbeck, Geschichte der Methodik des geogr. Unterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik, 2. Bd., S. 11.

Heimat kennt, sondern auf seinen zahlreichen Ausflügen und Schulreisen gezeigt, wie man praktisch Heimatkunde treibt, wenngleich er kein methodisches Handbuch der Heimatkunde geschrieben hat. An ein solches ist an der Wende des Jahrhunderts überhaupt nicht zu denken. Selbst Professor Gaspari in Jena, welcher einen neuen Lehrgang für den geographischen Unterricht entwarf, der über ein halbes Jahrhundert den Lehrern der Erdkunde als Ratgeber diente, bekennt seine „Unwissenheit und sein Unvermögen, ein Lehrbuch, das für das ganze deutsche Publikum bestimmt ist, zu schreiben, das z. B. mit Weimar anfinge ..“, obschon er den Ausgang vom Wohnorte billigt.*) Wie unklar ihm aber auch der letztere Gedanke ist, ergiebt sich aus der Forderung, für den 1. Kursus, also die jüngsten Schüler, die kleinsten Karten und den kleinsten Globus zu verwenden, denn diese sind „dem Vorstellungs-Vermögen des Kindes angemessener“ als die größeren, da es nur gewohnt ist, kleine Dinge zu handhaben. Und dabei soll der „große“ Globus für den 3. Kursus „einen Schuh“ im Durchmesser betragen; also ein durchaus Vor-Rousseauscher Standpunkt.

Von größtem Einflusse mußte dann Pestalozzis und Herbarts Betonung der Anschauung auf die Ausgestaltung des heimatkundlichen Unterrichts sein. Daß ersterem persönlich indes die praktische Anwendung seines Fundamentalprinzips auf die Heimat fern lag, beweist seine Behandlung des geographischen Unterrichts. Erst seine Schüler, besonders Henning, zeigen dann genauer, wie die Heimat „das Veranschaulichungsmittel für alle gleichartigen Verhältnisse“ bildet. Des letzteren Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie gab u. a. die erste Anregung zur Einführung der Heimatkunde in der Benderschen Anstalt zu Weinheim**), aus der Fingers klassische „Anweisung“ hervorgegangen ist. Ganz scharf zeichnet Diesterweg in den 30er Jahren die Bedeutung der Heimat für das gesamte Wissen über die Erde. Ihm ist „die Kenntnis des Raumes, in welchem der Schüler lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste.“ In dem zu dieser Zeit noch heftig geführten Streit um den besten Ausgangspunkt für die Geographie hat er so für die Heimat seine gewichtige Stimme erhoben und der ersteren viele Freunde gewonnen, wiewohl schon vor ihm Pädagogen wie Harnisch, Denzel, Curtmann, Dinter, Zerrenner, besonders aber Graser in ihren grundlegenden pädagogischen Schriften den Ausgang von der Heimat fordern und den Gang im allgemeinen skizzieren. Auch Ritter übte durch seine reformatorischen Ideen auf dem Gebiete der geographischen Wissenschaft indirekt befruchtend auf die Heimatkunde ein. In selbständigen Abhandlungen über den geographischen Unterricht wird nun der Heimatkunde als Propädeutik der Geographie fast allgemein ein Platz eingeräumt und die heimatlichen Stoffe werden zusammengestellt, welche zu den „Grundbegriffen“ führen sollen; so in sehr ausführlicher Weise bei Ziemann, Der geographische Unterricht rc., 1833.*) Wie zahlreich die heimatkundliche Litteratur dieser Zeit war, läßt sich auch aus dem Umstande schließen, daß Finger aus derselben Zeit Schriften nennt, die durch ihre Unklarheit und Stümperhaftigkeit als abschreckende Beispiele gelten. Selbst Lüben hat in der 1. Ausgabe seines Leitfadens zu einem methodischen Unterrichte in der Geographie (1844) von der Behandlung der Heimat eine nur unklare Vorstellung, während er allerdings in späteren Ausgaben, also nach dem Erscheinen von Fingers „Anweisung“ (1844) den falschen Weg gänzlich verlassen hat.**)

Der letzteren kommt in der Geschichte dieses Unterrichtsfaches eine besondere Bedeutung zu. Es ist die erste heimatkundliche Schrift, in welcher nicht Theorieen entwickelt und Stoffe systematisch geordnet und zur Verarbeitung dargeboten werden, sondern die auf Grund einer mehr als zehnjährigen Praxis zeigt, wie diese Stoffe im Sinne des Anschauungsprinzipes unterrichtlich zu behandeln sind. Mehr als sieben Jahre hat Finger an dem unscheinbaren Büchlein gearbeitet und er wollte nach seiner eigenen Aussage mitunter an dem Gelingen verzweifeln; aber als dann die mit Konsequenz durchgeführte und mit Wärme dargestellte „Anweisung“ erschien, war die Methodik um ein klassisches Werk reicher, und es geht nicht an, in der Geschichte der Heimat-

*) Gaspari, Über den method. Unterricht in der Geographie, Weimar, 1796, S. 50.

**) Finger, Ausgew. päd. Schriften, 2. Bd. S. 218.

*) S. Oberländer, Der geogr. Unterricht rc. 1879, S. 170.

**) S. Finger, Ausgewählte pädag. Schriften, 2. Band, S. 215.

kunde Finger einfach mit anderen Anschauungs-Methodikern auf dieselbe Stufe zu stellen und ihn den Vertretern der „zeichnenden" oder „vergleichenden Methode" zu koordinieren*), denn diese „Methoden" sind zum größten Teile entweder Nachahmungen, oder mehr oder weniger berechtigte Weiterbildungen seiner „Anweisung". Ist seine Schrift auch erst im Jahre 1866 in zweiter Auflage erschienen, so wirkten doch die von ihm gegebenen Anregungen fort.**) Denn ein günstiger Zufall wollte es, daß zu seinen Weinheimer Kollegen auch der nachmalige Professor der Pädagogik zu Jena, K. V. Stoy, gehörte, der mit tiefem Verständnis die Versuche Fingers verfolgte und noch ehe des letzteren „Anweisung" im Drucke erschien, in der Seminar-Übungsschule zu Jena (1843) denselben Gang bei dem ersten erdkundlichen Unterrichte befolgte.***)

Finger hat die Heimatkunde als eine Vorstufe zur Geographie begründet, und Stoy hat an dieser Auffassung festgehalten. Daß er nicht bloßer Nachahmer Fingers war, sondern in selbständiger Weise das in Weinheim Gesehene erfaßt und weitergebildet hat, lag in seiner Eigenart begründet; aber die ersten Anregungen, die dann von Jena aus die zahlreichen Schüler Stoys mit in die Welt hinausnahmen und dort verwirklichten, sind von Finger in Weinheim ausgegangen, wo Stoy im Jahre 1832 bereits einen fertigen Plan zur Heimatkunde vorgefunden hat, wie wir von Finger selbst erfahren.†) In Jena ist dann die Frage vertieft und von hier aus verbreitet worden. Vertiefung und Verbreitung der Idee geschahen aber auf mannigfache Weise. Einmal durch die Seminararbeit in Jena selbst und die eingehende Behandlung einzelner Seiten der Heimat, die dann zu neuen litterarischen Erscheinungen führte, wie zu Bartholomäis „Astronomische Geographie" (1846), die von Heckenhayn neu bearbeitet wurde, oder zu der durch Ferd. von Babo (1860) vorgenommenen Zusammenstellung von „200 Aufgaben", die das Verständnis für die Natur vertiefen sollten und später von Pilz auf mehr als 700 „Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat" (4. Aufl. 1893) erweitert worden sind. Ferner gab Stoy (1876) durch sein „Sendschreiben"*) und die Aussetzung eines Preises die Anregung zur Abfassung von litterarischen Hilfsmitteln, wie dies schon früher (1868) in ähnlicher Weise durch die „Allgemeine Lehrer-Versammlung" zu Frankfurt a. M. — jedenfalls auf die Anregung Fingers hin — geschehen war. Diese Anregung ergab als Frucht Hornes Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde (1869) für Frankfurter Verhältnisse, jene Krönleins gründliche, auf sechsjähriger Arbeit beruhende Heimatkunde für Heidelberg und Umgebung (1888). Von Bedeutung ist dann der Umstand, daß von Jena aus die genannten Ideen in Lehrerseminare, Schulgesetze und pädagogische Sammelwerke Eingang fanden. Unter ersteren ist u. a. auf das von Stoy selbst gegründete Seminar zu Bielitz (in österr. Schlesien) hinzuweisen, wo ein Schüler Stoys seit mehr als einem Vierteljahrhundert in seines Meisters Sinne den Betrieb der Heimatkunde lehrt, dessen Schüler wiederum die Gedanken an den evangelischen und vielen öffentlichen Schulen ganz Österreichs zu verwirklichen bestrebt sind, ferner auf das Seminar zu Weimar**) u. s. f. Endlich sei hier noch auf den Umstand hingewiesen, daß auch Ziller und dem ersten Lehrer an der 1862 eröffneten Seminar-Übungsschule zu Leipzig, Barth, der Betrieb der Heimatskunde, wie ihn Finger und Stoy forderten,***) aus eigener Anschauung bekannt war, und in den „Motiven zum Lehrplan der Übungsschule im ersten Schuljahr" stellt es Ziller als selbstverständlich hin, daß in die Behandlung der Naturkunde auf der Elementarstufe „ein Teil der Fingerschen Heimatskunde eingreift." Ein Teil allerdings nur, denn Ziller hat dann, abweichend von Finger und Stoy, dem heimatlichen Unterrichte eine wesentlich neue Bedeutung gegeben. Er suchte zu begründen, daß dieser, als Zweig des

*) S. Tromnau, a. a. O.

**) Genaueres über Vorgeschichte und Bedeutung der Fingerschen Anweisung bei Krönlein, Zum Jubiläum e. Heimatkunde Nr. 4 der Oberrhein. Blätter f. erz. Unt., 1894 und Muthesius, Ein Buchjubiläum. Deutsche Blätter f. erz. Unt. 1894, Nr. 27 u. 28.

***) S. Bliedner, K. V. Stoy u. s. w., S. 4.

†) S. Krönlein, Zum Jubiläum einer Heimatkunde in Nr. 4 der Oberrhein. Blätter f. erzieh. Unterricht, 1894.

*) Stoy, Von der Heimatskunde. Jena 1876.

**) S. Kanitzsch, Der Unterricht in der Volksschule (Weimar 1888), bes. aber die im 9. Bericht dieses Seminars erschienene Arbeit von Bechler, Heimatskundliche Ausflüge in die Umgebung von Weimar.

***) Nach diesen Darlegungen muß es wohl befremden, daß in der erwähnten „Geschichte" der H. von Tromnau Stoys Name unter den Vertretern der Heimatkunde auch nicht einmal genannt wird!

Anschauungsunterrichts, kein besonderes Lehrfach bilden und sich nicht auf bestimmte Stufen und Jahre beschränken lasse, daß vielmehr die Elemente der Heimat je nach Bedürfnis auf der Stufe der Vorbereitung in allen Fächern, während der ganzen Schulzeit als appercipierendes Material heranzuziehen sind, die Heimatkunde also gleichsam an der Hand des Neuen fortzuschreiten habe.*) Diese Anschauung wurde dann von den Verfassern der „Schuljahre“**) weiter ausgebaut und von Prof. Rein in Jena vertreten. Sie brachte die Frage, ob die Heimatkunde „Fach oder Prinzip“ sei, stark in Fluß und zahlreiche Schriften und Gegenschriften***) befaßten sich mit derselben, ohne sie bis heute zum Abschluß gebracht zu haben.

So nahm die Idee des heimatkundlichen Unterrichts ihren Hauptweg aus der Privaterziehungsanstalt durch die Universität ins öffentliche Schulleben. Denn während in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, wie Finger auf dem Geographentage zu Frankfurt im Jahre 1888 auf Grund eigener Beobachtung erklärt, die auf den heimatkundlichen Unterricht bezüglichen Anregungen in öffentlichen Schulen wenig oder gar keinen Anklang fanden, ist jetzt die Litteratur, welche einzelne Orte heimatkundlich behandelt, kaum mehr zu übersehen. Selbstverständlich ist, daß neben den direkten Schülern der genannten Hauptvertreter der Heimatkunde eine große Zahl von Pädagogen die Idee in ihrer Weise erfaßte und fortbildete. Doch ist dies insofern für die Geschichte derselben nicht von Bedeutung, als etwas wesentlich Neues auf diesem Gebiet nicht hervorgebracht worden ist. Denn die Vertreter der „zeichnenden Methode“ (s. Tromnau a. a. O.) haben durch einseitige Betonung des Zeichnens im heimatkundlichen Unterricht ein Hilfsmittel zur Hauptsache gemacht, sich also auf einen Irrweg begeben, und die Forderung einer „vergleichenden Methode“ mag von manchen Verfassern neuerer Heimatkunden stärker betont werden, aber unbekannt war sie Finger nicht. Nur hat er sich allerdings vor der Einseitigkeit bewahrt, auf der Stufe der Heimatkunde auf Grund solcher Vergleichung „Gesetze“ entwickeln zu lassen, wie Tromnau (a. a. O.), der sich zu dieser „Methode“ bekennt, thatsächlich thut. Da dürfte Krönlein, der die Erscheinungen auf diesem Gebiet seit Jahrzehnten verfolgt, doch im allgemeinen recht behalten, wenn er sagt: „Die meisten (Heimatkunden) verfolgen die durch die geistreichen Gedanken Fingers aufgezeigten Wege und weisen keinerlei neue Gedanken auf.“ Ähnlich, nur noch schärfer urteilt Matzat in der von ihm herausgegebenen 7. Auflage von Fingers „Anweisung“.

Die einzelnen Fortschritte aus jüngster Zeit aufzuzählen und ihre Bedeutung zu beleuchten, ist Aufgabe einer ausgeführten Geschichte dieses Faches. Hier mag zum Schluß im allgemeinen nur noch darauf hingewiesen werden, daß in neuerer Zeit die historische Seite der Heimat neben der rein geographischen immer mehr zur Geltung kommt, wie aus der angefügten Litteratur zu ersehen ist. Ferner wird mehr als früher betont, daß Heimatkunde auf allen Stufen des Unterrichts zu treiben sei. Ebenso wird der Heimatkunde, besonders seit der Berliner Schulkonferenz (1890), in den höheren Schulen mehr Beachtung geschenkt. Auch die Frage der Stellung der Heimat im Unterrichte der Fortbildungsschule wird in neuester Zeit erörtert. Die vor einem halben Jahrhundert in Fluß geratene und anfangs nur langsam fortgeschrittene Erörterung der Bedeutung und Behandlung der Heimat im Schulunterricht ist also gegenwärtig in vollem Gange.

Litteratur: a) Allgem.-pädag. Werke mit Betrachtungen über Heimat und Heimatkunde: Diesterweg, Der Unterricht i. d. Kleinkinderschule u. s. w. 1829. — Frick, Dr. O., Pädagogische u. didaktische Abhandlungen. Halle, 1893. 1. Band, S. 535 ff. über Wesen u. Pflege des Heimatsgefühls. — Goltz, Buch der Kindheit. — Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindl. Seelenlebens. — Kehr, Praxis d. Volksschule. Abschn. Anschauungsunt. u. geogr. Unt. — Lange, Dr. K., Apperzeption. Plauen. 3. Aufl. 1889. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts. 1., 2. u. 3. Schuljahr. — Ranitzsch, Der Unt. i. d. Volksschule. Weimar, 1888. — Sigismund, B., Kind und Welt und die Familie als Schule der Natur. — Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. 1878. — Willmann, Pädag. Vorträge. 2. Aufl. 1886. Bes. 4. Vortrag. — Ziller, Allg. Pädagogik. 3. Aufl. 1892 u. Grundlegung, 2. Aufl, 1884. — Ziller-Bergner, Materialien. b) Zur Geschichte der Heimatkunde: Bliedner, K. V. Stoy u. das päd. Univ.-Seminar. 1886. — Finger, Anweisung. Vorwort zur 4. Auflage u. Band 2, S. 214 ff. seiner Ausgew. pädag. Schriften. — Kehr, Gesch. der Methodik, Band 2, 1. Abschn. —

*) S. Ziller, Allgem. Padagogik, 3. Aufl., S. 234.

**) S. Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, bes. den Abschnitt „Naturkunde“ im 1. und 2. Schuljahr (5. bezw. 3. Aufl.).

***) Unter diesen ist, soweit es sich um die sachliche Seite handelt, in erster Linie die Schrift von Muthesius, Über die Stellung der H. im Lehrplan (1890) zu nennen.

Krönlein, Zum Jubiläum e. Heimatkund. Oberrheinische Bl. für erzieh. U. 1874, 4. und 2. Teil seiner Heimatkunde. 1888. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde und ein Buchjubiläum. Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 1894, Nr. 27 u. 28. — Oberländer, Der geogr. Unterricht. 1879. — Tromnau, Der Unt. i. d. Heimatkunde, 1. Abschnitt. Halle, 1889. c) **Speziell über den Anfangsunterricht** (allgemeine Heimatk.): Bartholomäi, Heimatsk. der Märchenstufe. Jahrb. d. Vereins f. w. P. 5 u. 7. — Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im 1. Schulj. 1887. — Frühwirth u. Fellner, Prakt. Wegweiser f. d. Unterricht i. d. Elementarklasse. Wien, 1879. — Grüllich, Zum Anschauungsunt. u. zur Heimatsk. Meißen, 1891. — Kehr u. Schlimbach, Der deutsche Sprachunt. im 1. Schulj. — Knauß, Das erste Schulj. ohne Lese- u. Schreibunterricht. — Weitere Litteratur hierüber bei Kehr, Praxis der Volksschule, Abschn. „Anschauungsunterricht.“ d) **Zur geographischen Heimatkunde.** 1. in Werken über geogr. Unterricht: Henning, Leitfaden beim meth. Unt. in der Geogr. Ifferten 1812. Heiland, Der geographische Unterricht. — Hummel, Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. Halle. — Lehmann, R., Vorlesungen über Hilfsmittel u. Meth. des geogr. Unt. 1. Band. Halle. — Matzat, H., Methodik d. geogr. Unter. Berlin, 1885. — Rusch, G., Methodik. d. geogr. Unt. § 6. Wien, 1884. — Schwarz, R., Meth. des Geographie-Unterr. Abschn. 1. Wien, 1884. — 2. Selbständige Schriften und Aufsätze zur Methodik der Heimatkunde: Bartholomäi, Materialien f. d. Unt. i. d. Heimatsk. Allg. Schulz. 1876. — Bräunlich, Der Unt. i. d. Geogr. u. Heimatsk. In Landhard, Magazin f. d. ges. Unt. u. f. w. 2. Band. 1871. — Bochmann, Element. Anschauungsobj. i. d. Heimatsk. u. Geogr. 7. Jahrb. d. Vereins f. w. P. — Diesenbach, A., Anleitung z. Unt. i. d. Heimatsk. (angewendet auf Frankf. a. M.) 1869. — Döring, Leitfaden f. d. Unt. in d. Heimatk. Leipzig, 1881 — Finger, Anweisung zum Unt. i. d. Heimatkunde. 7. Aufl. herausg. v. Matzat. 1893 und Heimatskunde, eine Vorber. zur Erdkunde im 2. Bd. seiner „Ausgew. päd. Werke“. — Fresenius, Unsere Einführung in d. Geogr. Weinheimer Programm. 1850. — Göpfert, Über den Unt. i. d. Heimatsk. Annaberg, 1886. — Günther u. Schneider, Beiträge zur Meth. d. Unt. i. d. Heimatsk. Dessau 1894. — Habernal, Wegweiser f. d. Unt. i. d. Heimatsk. (ang. auf Wien.) Freiburg i. B. 1893. — Hoffmann, Das Heimatsrelief im Unterr. in Lehrproben und Lehrg. von Fries und Meier. 1895. Dezemberh. — Horne, Leitf. f. d. Unt. in der Heimatsk. Frankfurt a. M. 1869. — Krönlein, Heimatsk. Heidelberg, 1888. — Lehmann, Zur Beschaffung des heimatsk. Unterrichtsmaterials. In Beiträge zur Meth. d. Erdkunde, Heft 1, v. Lehmann. — Lungwitz, Die Heimatsk. u. deren Pflege (ang. auf Leipzig.) Progr. 513 der Realsch. I zu Leipzig. — Mollberg, Die Heimatsk., ein Stiefkind i. d. höh. Mädchenschule. In „Mädchenschule“ von Hessel u. Dörr. 1891. — Muthesius, Über die Stellung der Heimatsk. im Lehrplan. Weimar, 1890. — Niederley, Materialien f. d. Heimatsk., Erziehungsschule. 1881. — Piltz, Apparate f. d. Heimatsk. Allgem. Schulz. 1880. — Über Naturbeobachtung des Schülers. 2. Aufl. Weimar, 1889. — Aufgaben u. Fragen f. Naturbeobachtung u. f. w. Weimar, 1893. — Prüll, Die Heimatskunde als Grundlage f. d. Realien auf allen Klassenstufen. Leipzig 1890. — Rommel, E., Leitfaden für den Unterricht i. d. Heimatskunde von Leipzig. 1870. — Rott, Heimatskunde (für die Quarta.) Berlin 1890. — Stoy, Von der Heimatskunde. Jena 1876. — Heimatskundl. Kabinet. Allgem. Schulz. 1880. — Schubert, Ortskunde. In Schmids Encyklopädie. 5. Bd. — Trunk, Die Anschaulichkeit des geogr. Unterr. Wien 1890. — Wiedemann, Wert, Notw. u. Herstellung von Reliefkarten. Gera 1893. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? Päd. Studien von Rein 1883. — Wisotzky u. Schleichert, Heimatkunde von Halle u. Umgeg. 1. Geogr. Heimatskunde 1895. — e) **Zur astronomischen Heimatkunde:** Bartholomäi, Astron. Geographie in Fragen u. Aufgaben. Jena 1846. Für den ersten Unterr. bearb. von Heckenhayn. — Finger, Behandlung der Mondfinsternis. Betrachtung der Sonnenfinsternis. In: Ausgew. päd. Schriften, Bd. 2. — Lotz, Astronom. Geograph. im h. Unterr. Allg. Schulzeitg. 1878. — Rusch, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus d. Geb. der elementaren Geographie. Wien 1894. f) **Zur historischen Heimatkunde:** Dändliker, Andeutungen u. Materialien zur histor. Heimatkunde im Schulunterrichte u. f. w. Schweiz. päd. Zeitschr. 1893, 1. Heft. — Finger, Über Berücksichtigung der Ortsgeschichte u. f. w. Ausgew. päd. Werke, 2. Bd. — Grohmann, Die heimischen Stoffe im Geschichtslehrplan. 12. Bericht über die Bürgerschule zu Annaberg 1892 und Das Obererzgebirge u. f. w., Heimatk. Lesebuch 1892. — Krallinger, Über die Konzentr. beim Unterr. mit bes. Berücksichtig. der geschichtl. Heimatskunde. Progr. d. kgl. Realschule zu Landsberg am Lech 1889. — Lomberg, Die Heimat im Geschichtsunterr. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1891, Nr. 23 u. 24. — A. Richter, Die Heimatskunde im Geschichtsunterr. Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1889, Nr. 6, 7, 8. — G. Rusch, Zur Verbesserung des elem. Geschichtsunterr. Wien 1893. — Steckel, Allg. Heimatskunde mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Halle 1892. — Wisotzky u. Schleichert, Heimatskunde von Halle. 2. Teil: Geschichtliche Heimatkunde 1895. — Zillig, Der Geschichtsunterr. in der elem. Erziehung. 14. Jahrb. des Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik. g) **Andere Seiten der Heimat:** Bergemann, Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde. Langensalza 1893. — Liebrecht, Kunstgesch. Anschauungsunterr. 39. Schulschrift der höh. Töchterschule in Elberfeld. — Stark, Kunst u. Schule. Allg. Schulz. 1871. h) **Heimatk. Schulausflüge:** Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücks. auf die Großstadt. 5. Jahrb. d. Ver. f. w. Päd. — Bechler, Heimatsk. Ausflüge in der Umg. von Weimar. 9. Seminarbericht 1891. — Beyer, O. W., Ferienwanderungen, 1894. — Junge, Was ist zur Ausführung von Schülerwanderungen zu beachten? Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1884. — Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza. — Rusch, Über den heimatk. Unterr. und die Schulspaziergänge in der Großstadt. Österr. Schulbote 1889, Nr. 4. — Scholz, Die Schulreisen u. f. w. In Rein, 3. Seminarheft. Langensalza 1891.

Blankenhain i. Th. **E. Scholz.**

Heimlichkeit, -thuerei

1. Wesen der Heimlichthuerei. 2. Ihre Arten und Veranlassungen. 3. Ihre Behandlung.

1. Wesen der Heimlichthuerei. Eine Heimlichkeit ist ein Geheimnis, das es seiner Wertlosigkeit wegen nicht zu sein verdient oder dann vom ethischen Standpunkte aus geradezu verwerflich ist. Wer geringe Dinge als wichtige Ereignisse verheimlicht, um sich dadurch in den Augen seiner Umgebung ein Ansehen zu machen, oder wer verbrecherische Gedanken durch irgend einen täuschenden Schein zu verbergen sucht, ist ein Heimlichthuer. Die Heimlichthuerei fällt somit in das Gebiet der Lüge; sie verstößt gegen die Wahrhaftigkeit und Offenheit des sittlichen Charakters und wird namentlich von den Ideen des Rechtes und der Billigkeit verurteilt. Mit der Heimlichthuerei berühren sich außer der Lüge noch die Heuchelei, die Verschlagenheit, die Verstecktheit und die Verstellung. Ein anvertrautes Geheimnis bewahren, ist sittlich, sofern das Gewissen dagegen keine Einsprache erhebt. Wer aber geflissentlich zeigt, daß er Geheimnisse hat, nähert sich dem Heimlichthuer, und sein Gebahren ist ethisch unerlaubt. Die Heimlichthuerei ist eine Unterart des lügenden Handelns, mit dem sich sehr leicht auch das lügende Reden verbindet. Es lassen sich in derselben der Hauptsache nach zwei Grade unterscheiden, die naive Heimlichthuerei und die böse.

2. Ihre Arten und Veranlassungen. Erstere zeigt sich schon in früher Jugend. Dem weiblichen Geschlechte scheint sie besonders eigen zu sein. Bei den Kindern ist sie mehr harmloser Natur. Man hat gern Geheimnisse, um von den anderen darum gebeten zu werden. Am trolligsten macht sich diese Heimlichthuerei bei kleinen Mädchen, die schmollend sich von einer Gespielin abwenden, um der anderen ein wichtiges Ereignis heimlich mitzuteilen, das die Verschmähte in der nächsten Minute aus demselben Munde erfährt. Aber so unschuldig die Sache auf dieser Stufe auch zu sein scheint, so müssen wir darin doch den Anfang der weiblichen Klatschsucht erblicken; denn über Heimlichkeiten unterhalten zu werden, ist der Reiz des Klatsches. Knaben haben unter dieser Krankheit weniger zu leiden; doch giebt es immerhin solche, die auch als Männer ihrer Männlichkeit durch eine bald stärkere, bald schwächere Heimlichthuerei glauben unter die Arme greifen zu müssen.

Gefährlicher ist die böse Heimlichthuerei. Sie zeigt sich nicht so offen, wie die vorige, die eben in ihrer Naivität jedermann zeigen will, daß sie ein Geheimnis habe, aber unter Umständen auch gern desselben los wäre. Hier jedoch sucht man das heimliche Treiben möglichst zu verbergen, und findet je nach den Verhältnissen für seine Zwecke kein Mittel zu schlecht. Die Absicht dabei ist, unter irgend einem trügerischen Scheine seinem bösen Hange folgen zu können, oder im geeigneten Augenblicke zu einer offenen, aber selbstsüchtigen und verwerflichen That zu schreiten. Ganz besonders bösartig wird die Sache, wenn sich mehrere für eine gewisse Art der Heimlichthuerei verbinden, was man mit dem Ausdrucke „Komplottieren“ belegt. Es kann dies der Ruin einer Erziehungsanstalt werden, sobald die Bosheit sich längere Zeit im Verborgenen zu halten vermag. Wie dem Einzelnen, so fühlt man auch dem Komplott gegenüber, daß etwas nicht in Ordnung ist. Die Aufgaben werden vielleicht, gerade im Interesse der Heimlichthuerei, noch ordentlich gemacht, aber das geistige Leben fehlt; der Erzieher spürt, daß er jeden Einfluß auf die innere Ausbildung seiner Zöglinge verloren hat. Und doch ist es dem Lehrer von gewöhnlicher pädagogischer Begabung so unendlich schwer, gegen solchen bösen Geist anzukämpfen und dessen Ursache zu entdecken; denn selbst dem erzieherisch besonders beanlagten Manne kann es begegnen, daß er durch unzeitiges Eingreifen, bevor er seiner Sache ganz sicher ist, nur noch größeres Unheil anstiftet. Verderblich erweist sich in allen solchen Fällen auch die Angeberei; erleichtert aber wird der Kampf, wenn durch die Ehrenhaftigkeit einzelner die Bosheit zur Anzeige gebracht wird.

Die Ursachen der Heimlichthuerei sind sehr mannigfaltig, und darum ist ihre vollständige Aufzählung unmöglich. Jede geht im Grunde aus dem bösen Hange des menschlichen Herzens hervor; aber doch lassen sie sich mehr oder weniger nach innern oder äußeren Veranlassungen einteilen. Die naive Heimlichthuerei hat ihren Sitz meistens in naiver kindlicher Lebensauffassung, die als Schattenseite den Menschen oft bis in sein Alter begleitet. Dazu kommt dann noch die Lust an Geheimnissen und eine rege, häufig weit über das Ziel hinausschießende Phantasie, welche sich einbildet, die Geheimniskrämerei verschaffe besonderes Ansehen. Man will etwas anderen voraus be-

sitzen, damit man darum beneidet werde. Dieser Zug zeigt sich namentlich bei dem an sich schon für alles, was wunderbar scheint und geheimnisvoll unbestimmt ist, eingenommenen weiblichen Geschlechte, und diese Thatsache spricht schon dafür, daß selbst die naive kindliche Heimlichthuerei für die Zwecke der Erziehung nicht verwertbar und darum bei Zeiten zu unterdrücken ist. Mit ihr hängt es auch zusammen, wenn die Mädchen das Geradeaus scheuen, wie Jeremias Gotthelf sagt, und lieber hintenum zum Ziele gelangen.

Die böse Heimlichthuerei zeigt sich bereits darin, daß man, um in Gesellschaften nicht anzustoßen, sich nicht zu seinen Überzeugungen bekennt. Diese sittliche Feigheit sucht man in die formelle Entschuldigung zu kleiden, man dürfe den Anstand nicht verletzen, und sie wird frühe genug der Jugend eingeprägt. Aber sie hat ihre Berechtigung nur da, wo die Motive des Handelns oder Unterlassens sittliche sind. Ist die Sachlage so, daß durch ein aktives Hervortreten der Persönlichkeit die Perlen vor die Säue geworfen würden (Ev. Matthäi 7, 6), so verlangt der sittliche Takt, solchen Umgang zu fliehen und dadurch dessen Verurteilung zu bezeugen. Häufigere Anreizungen zur Heimlichthuerei erstehen dem Menschen, wenn sein Gedankenkreis schon mehr als gewöhnlich unter bösem Einflusse sich befindet. Hierher gehören alle jene Fälle, in denen das Kind, um der Strafe zu entgehen, den Erzieher betrügt, indem es die Wahrheit verheimlicht, oder einen bereits vorhandenen Verdacht auf Unschuldige abzulenken sucht. Besonders schwierig sind in dieser Beziehung die verneinenden Geister zu behandeln. Herbart sagt über sie: „Es giebt Kinder, denen nichts recht ist, die in alles einen bittern Tropfen hineintragen, überall tadeln, schmähen, verleumden, weil sie überall eine Kehrseite erblicken, und selbst im Genusse nie recht froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, daß man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird." Aber auch eine gewisse Art gescheiter Köpfe können den unerfahrenen Erzieher durch scheinbaren Erfolg blenden. In den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik", wo auch die vorhin citierte Stelle zu finden ist, heißt es: „Eine Klasse von Köpfen scheint recht dazu geschaffen zu sein, um den Erzieher mit falschen Hoffnungen hinzuhalten und zu täuschen. Es sind dies lebhafte, freundliche, leicht fassende, fein bemerkende, gewandte und rüstige Naturen, die man zwar Mühe hat im Zaum zu halten, die sich aber doch lenken lassen, und bei denen, so lange man sie beaufsichtigt und Verkehrtes abschneidet, das Rechte und Gute freiwillig in mancherlei erwünschten Zeichen hervortritt. Nur schade, am Ende will sich nichts verdichten und befestigen, sondern das Fleisch ist und bleibt mächtiger als der Geist." Solche Kinder wirken namentlich, wenn auch nicht gerade absichtlich, auf andere in verkehrter Weise ein. Diese merken mit ihrer feinen Nase, daß die sichtbare Anständigkeit nicht von der rechten Gesinnung getragen ist, und ihrer etliche versuchen dann, dem Erzieher durch Heimlichthuerei eine Anerkennung, die er ihnen bisher mit Recht oder grundlos versagt hat, abzunötigen.

Dies führt uns auf die äußeren Veranlassungen, und hier nennen wir im Anschluß an das unmittelbar Vorangehende zuerst das böse Beispiel, das in den mannigfachsten Formen auch für die Heimlichthuerei arbeitet. Schon Francke macht darauf aufmerksam, wie verderblich es für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit sei, wenn z. B. die Kinder Bescheid sagen müssen, Vater, Mutter oder Informator seien nicht zu Hause, sie seien hie und dahin gegangen ꝛc., da sie es doch besser wissen. So geraten sie unter die Herrschaft der Lügengeister, deren Macht noch dadurch unterstützt wird, daß je nach den Verhältnissen die Eltern sich nicht schämen, in solchen Dingen an der Findigkeit der Kinder ihr Wohlgefallen zu äußern. Die Geheimniskrämerei wird auch dadurch genährt, daß die Kinder weder durch richtig geleitetes Spiel noch durch ihrem Alter angemessene ernste Arbeit genügend beschäftiget sind. Ähnliche Dienste leistet überhaupt eine verkehrte Regierung. Darum sollte auch alles Vorsagen, Einhelfen und Zuflüstern während des Unterrichtes strengstens untersagt sein. Wird das Vorsagen nicht vom Lehrer ausdrücklich angeordnet und methodisch behandelt, so hat der Schüler ja so wie so nichts davon, weil er das Vorgesagte meistens wieder vergessen hat, sobald ihm aus der Not geholfen ist, wenn ihm die heimliche Hilfe nicht gar eine ganz falsche Vorstellung beibringt. Leider kann selbst der Unterricht in der kindlichen Seele das Wohlgefallen an Heimlichkeiten erzeugen. Riehl erzählt in seinem vortrefflichen Buche „Die Familie": „Aus meiner Jugendzeit gedenkt es mir, daß wir in öffentlicher Lehrstunde angeleitet wurden, Selbstbekenntnisse und reflek-

tierende Tagebücher abzufassen. Ja, es mußten Skizzen geheimer Selbstschau zur Probe gemacht und eingeliefert werden. Da wurde denn auch recht tapfer gelogen und renommiert." Entsittlichend wirkt jede Schule, die nicht mit ihrem ganzen Schulleben ein streng sittlicher Zustand ist. „Ein leichtsinniger, gewissenloser Unterricht, sagt Ziller, ist davon das äußerste Gegenteil, z. B. ein solcher, der alle Gesetze der Geistesentwickelung verachtet, der äußerlich Auf- und Angenommenes, zu schnellem Vergessen Gelerntes als wahrhaften Besitz läßt, der an Idealität der Lebensauffassung und Lebensführung nicht gewöhnt u. s. w., aber auch ein solcher Unterricht, wobei die äußeren Gewaltmaßregeln der ihn fortwährend begleitenden Regierung zu sehr in den Vordergrund treten; denn das bloße Befehlen drängt das eigene Urteilen und Wollen des Zöglings zurück, das unausgesetzte Drohen und Strafen gewöhnt an den eudämonistischen Standpunkt, auf welchem man für die Befriedigung einer Begierde auch Übel sich gefallen läßt, der Druck einer sich zu sehr verallgemeinernden Aufsicht, wobei Verheimlichung und Lüge als bei dem Schüler vorhanden angenommen wird, läßt diese als herrschenden Zustand des Lebens erscheinen, dem er sich zuletzt unterwirft." Auch die weiteren Ausführungen an der betreffenden Stelle in der „Grundlegung" sind für unsere Zwecke beherzigenswert. Das eben citierte Wort Zillers macht uns auf eine weitere äußere Veranlassung aufmerksam: Heimlichthuerei voraussetzen, wo sie nicht ist, ruft sie hervor. So viel eine rechte Zucht vermag, um Böses zu vermindern und Gutes zu fördern, so ist doch auch nicht zu vergessen, daß eine verkehrte Behandlung der Kinder, in der herzlose Gleichmacherei, strenge Buchstabendisziplin, ein heimliches Überwachungssystem und jegliche Unterdrückung jugendlichen Übermutes den Gehorsam des Kindes auf gefährliche Proben stellen, mehr schadet als nützt. Das Schlechte wird dadurch freilich von der Oberfläche verscheucht, aber dafür bildet es sich im Verborgenen aus und nötiget so zur Heimlichthuerei. Im Anstaltsleben befördert eine servile Zucht das Entstehen von Komplotten, in denen ein unheimlicher Oppositionsgeist gepflegt wird, der jede Gelegenheit benützt, wo man voraussichtlich unentdeckt gemeinsam das thun kann, was der Gehorsam gegen die bestehende Ordnung verbietet. Auch erzwungene Abbitten führen die Kinder zur Heimlichthuerei. Endlich ist nicht zu vergessen, daß vielfache Veranlassungen dazu selbst in gewissen körperlichen Dispositionen liegen. Es sei hier nur noch an die geschlechtlichen Sünden der Jugend erinnert.

Wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen können, so entsteht im Laufe der Zeit hieraus ein wachsendes Mißverhältnis und die Zöglinge nehmen gegen den Erzieher ein studiertes Betragen an, sagt Herbart. Dies ist aber das Gefährlichste von allem; denn wer ein systematisch ausgebildetes böses Gewissen hat, der hat in der Regel auch eine feine Nase, die ihn einen entstehenden Verdacht sofort ahnen läßt, um sich dagegen schützen zu können.

3. Ihre Behandlung. Das beste Mittel gegen die Heimlichthuerei ist das, die Kinder an vertrauliche Mitteilung gewöhnen. Gute Kinder können es nicht übers Herz bringen, Vater und Mutter zu belügen. Dazu ist aber erforderlich, daß die Autorität des Vaters nicht Härte sei und die Liebe der Mutter nicht Blindheit und Weichlichkeit. Der rechte Familiengeist nötigt das Kind, lieber die Strafe auf sich zu nehmen als seine Übelthat verheimlichen. Die Schule hat in dieser Beziehung selbstverständlich nicht die Kraft einer guten Familie; aber sie wird doch gut thun, wenn sie gerade hierin das Haus nachahmt. Etliche wahrhaft aufrichtige Schüler vermögen eine ganze Klasse zu bewahren. Eltern und Lehrer müssen zudem unter sich einig sein und sich die Hand bieten. Ist der rechte Ernst in der Erziehung, so sorgt man auch von selbst für eine richtige Beschäftigung in Schule und Haus. Dann ist es den Erwachsenen auch nicht zu viel, den jugendlichen Spielen nachzuhelfen. Der Vater sieht nach des Tages Last und Hitze eine Erholung darin, seinen Kindern Bilder zu erklären, ihnen Geschichten zu erzählen und sich wieder erzählen zu lassen und ihre Aufgaben zu prüfen, hie und da auch sonst einmal eine Frage nach der Schule zu thun. Und auf der anderen Seite wird der Lehrer sich in die Individualität seiner Schüler hineinzuleben suchen, um ihnen von sich aus die rechte Hilfe bieten zu können. Das beste Mittel besitzt er im Unterrichte, welcher die Hauptaufgabe der Schule ist. Ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse ist der beste Schutz gegen alle Verirrungen, die trotzdem eintreten können; aber der Verirrte findet sich dann schneller wieder zurecht. K. V. Stoy

meint, daß selbst da, wo verdorbene Naturen durch „Verstellung und Accommodation der Oberfläche des eigenen Wesens an die allgemein gesetzlichen Formen" der individuellen Behandlung Gefahr bringen, ein guter Unterricht am sichersten reinigend wirke. „Die Art, wie die Gaben des Unterrichtes aufgenommen, und die Ausdauer, mit welcher sie festgehalten werden, ist in der Regel entscheidender als die leichtere oder schwerere Eingewöhnung in Kultus und Lebensordnung des Hauses." Und die Erfahrung jedes Erziehers kann dies bestätigen. Ein junger Mensch kann mit bösem Herzen die Lebensordnung eines guten Hauses unberührt ertragen, während der erziehend wirken wollende Unterricht ihn fortwährend beunruhigt. Nichts ist aber für Kinder jeglicher Art entscheidender, als wenn Gott, der alles weiß und alles sieht, nicht mit vielen Worten aber bestimmt in den Mittelpunkt ihres Gedankenkreises gestellt wird. Das geschieht am besten durch den eigenen vorbildlichen Lebenswandel des Erziehers, der im Gebet Stärkung für einen solchen findet. Die fürbittende Seelsorge gewinnt auch am ehesten die verneinenden Geister. Daneben „wird jeder tüchtige Erzieher solche Subjekte unter strenge Regierung nehmen, ihnen Respekt, ja Furcht einflößen; dabei sich hüten, sie unnötig zu reizen, und am wenigsten mit ihnen scherzen. Sorgfältige Diät, strenges Maß im Lernen und Genießen, vielleicht Arznei, ist ihnen nötig; Erheiterung, wenn man diese nur auf unschuldige Weise schaffen kann, ist heilsam." Das zurückhaltende, heimliche Wesen solcher Naturen ist pädagogisch sehr schwer zu behandeln. Ganz anders verhält es sich mit der naiven Heimlichthuerei der Kinder. Sie verschwindet dem Erzieher gegenüber sofort, sobald er gar keine Rücksicht darauf nimmt. Die Geheimnisse werden dann nur noch den Spielgenossen gegenüber ausgespielt. Für hierzu besonders beanlagte Mädchen, seltener für Knaben, kann sich dann daraus eine Sucht entwickeln, die für den Charakter gefährlich wird. Selbstverständlich muß das reifere Alter darauf hingewiesen werden, daß in jeder dummen Heimlichthuerei ein Anfang lügnerischen Thuns liege und jede böse Heimlichthuerei eine Rechtsverletzung, ein Verleugnen der Idee des Wohlwollens und einen Akt der Undankbarkeit enthalte. Die politische, die geschäftliche und direktorielle Heimlichthuerei wollen, wo sie vorkommen, nach dem fälschlicherweise den Jesuiten zugeschriebenen Satze, daß der Zweck die Mittel heilige, außerhalb der ethischen Beurteilung stehen, was natürlich nur das Volksgewissen verwirrt.

Die Heimlichthuerei findet ihre Strafe in ihren schlimmen Folgen, unter denen zuerst das Mißtrauen zu nennen ist, das freilich unter Umständen ein gar gefährliches Arzneimittel werden kann. Jeremias Gotthelf charakterisiert dasselbe an sich, ohne Rücksicht auf seine pädagogische Verwertung, folgendermaßen: „Es ist nichts gräßlicher als das beständige Mißtrauen in andere, dieses beständige Aufpassen auf Worte und Mienen. Es ist kaum etwas Peinigenderes in einem Hause, als wenn man gezwungen wird, Worte, Mienen, Geberden ängstlich zu bewachen. Wie ein solches Mißtrauen in eine Brust sich einnisten kann, weiß ich nicht. Ich will nicht sagen, es entstehe aus dem eigenen Bewußtsein des Übelmeinens, und auch nicht aus dem Bewußtsein, daß andere Ursache haben könnten, einen zu verhandeln, und auch nicht aus der Eifersucht, daß die lieber seien, mit denen man freundlich thue; aber alle drei Dinge mögen wirken dazu, in den einen Herzen mag dieses Element vorherrschend sein, in anderen das andere." Jedenfalls muß das Mißtrauen als pädagogische Strafe auch zeitlich abgewogen werden. In besonders schwer wiegenden Fällen, wie sie namentlich das Komplottieren aufweisen kann, müssen selbstverständlich schärfere Zuchtmittel angewendet werden, und die Strafe darf sich für die Rädelsführer bis zur höchsten steigern, über welche die Schule mit ihren Organen zu verfügen hat. Die Idee des Wohlwollens gebietet, auch dann noch die individuellen Verhältnisse zu berücksichtigen. Originelle Kuren von der Heimlichthuerei werden von dem bekannten Flattich erzählt.

Wir schließen unseren Artikel mit der Mahnung Herbarts: „Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einläßt. Er muß nicht alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben." Wir fügen aber noch hinzu, wohl wissend, daß man auch anderer Meinung sein kann: „Es ist auch unter der Würde des Erziehers, wenn er Mitschüler oder Erwachsene zu heimlichen Aufpassern bestellt."

Litteratur: Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Dr. Otto Willmann. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

— Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik.

Zürich. A. Hug.

Heimweh

Die Trennung von der heimatlichen Scholle, unter deren Einwirkung sich unsere ganze innere Persönlichkeit entwickelte, weckt in dem von der Phantasie mächtig beeinflußten Menschengemüte jenes Schmerzgefühl unbefriedigter Sehnsucht, das wir Heimweh nennen. Griesinger bezeichnet es als eine Unterart der Melancholie, die durch das Vorherrschen der auf die Rückkehr nach der Heimat bezüglichen Vorstellungen charakterisiert wird. Emminghaus sieht in ihm den „Gram oder Kummer über das Entferntsein von den Angehörigen und den durch die Gewohnheit liebgewordenen Eindrücken der Heimat." Die Erinnerung an die Heimat verwandelt sich unter dem Drucke überspannter Phantasiethätigkeit, die das Verlorene mit Zauberfarben malt und dem Neuen das Gepräge einer feindlichen Gewalt verleiht, in eine Zwangsvorstellung, die von sehnsuchterfüllter, glückloser Melancholie begleitet wird und Nervenstörungen, verbrecherische Entschlüsse (Selbstmordgedanken), hallucinatorische Verwirrtheit und maniakalische Erregungszustände im Gefolge hat. Am heftigsten werden gefühlweiche, empfindsame und nervöse Naturen jugendlichen Alters, besonders weibliche Personen, davon ergriffen, während Kinder durchschnittlich weniger darunter leiden. Von anthropogeographischer Bedeutung ist das außergewöhnlich stark entwickelte Heimatgefühl der Personen und Volksklassen, bei denen die Naturempfindung in ihrer vollen Ursprünglichkeit wirkt, namentlich der Bergbewohner. (Vgl. das vielbesungene Schweizerheimweh, „der Schweizer besondere Krankheit.") — Da das Heimweh auf einer mit Zwangsvorstellungen verbundenen Bewußtseins- und Gefühlsenge beruht, so muß die Erziehung ihr Hauptaugenmerk der zweckbewußten Einwirkung auf den Gedankenkreis des Heimwehkranken zuwenden und vor allem die Einseitigkeit des Vorstellungs- und Gefühlslebens zu heben bemüht sein, von welcher dieser „Seelenschmerz" bestimmt wird. Je stiller, absichtsloser und vielseitiger Denken, Fühlen und Wollen beruhigt und durch geregelte Thätigkeit Erweckung des Interesses für die Vorzüge des neuen Aufenthaltsortes, und Zuführung bez. Erschließung neuer sinnenfrischer Vorstellungs- und Gefühlskreise mit „des Vergessens süßem Gegengifte" erfüllt werden, um so rascher wird die „Qual, die ins Gehirn geschrieben" (Macbeth), getilgt und neuer Lebens- und Schaffensfreude Bahn gebrochen werden. Besser als die heilende Thätigkeit der Erziehung ist freilich die verhütende, welche im steten Hinblick auf das Erziehungsziel die Charakterstärke der Sittlichkeit im Zögling dergestalt steigert, daß das Heimatgefühl, diese individuelle Form der Natur- und Menschenliebe, von der Vernunft in Schranken gehalten und so sein Anwachsen zur psychopathischen Erscheinung verhindert wird.

Litteratur: Quellenwerke: Griesinger, Pathologie und Therapie; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Heinicke, Samuel

1. Lebensgeschichte. 2. Pädagogische Bedeutung. 3. Seine Schriften. 4. Seine Persönlichkeit.

1. Lebensgeschichte. Vergegenwärtigen wir uns aus der Geschichte unserer kulturellen Entwickelung diejenigen Männer, welche einem epochemachenden Fortschritt die Richtung wiesen, so stoßen wir gar oft auf solche, welche abseits von den der Allgemeinheit dienenden Bildungspfaden ihre Entwicklung vollendeten. Die self made men sind es, welche am leichtesten in Gegensatz mit dem Herkömmlichen geraten und dann rücksichtslos den Fortschritt fordern. Als ob in ihrem Wesen die Urwüchsigkeit einer fernen Vergangenheit mit dem Geiste nicht ihres, sondern des folgenden Jahrhunderts gepaart wäre, so erscheinen uns diese Männer zuweilen, eigenartig und selbstbewußt, immer eifrig, unermüdlich thätig, die Ecksteine des Kulturbaues, ihren Zeitgenossen freilich oft ein Stein des Anstoßes. Von dieser Art war Samuel Heinicke, ein Mann, dessen Erscheinung in der Geschichte der Pädagogik einzigartig dasteht: Von seinen Zeitgenossen zwar viel bewundert, noch mehr aber bekämpft, vielfach auch totgeschwiegen, von der Nachwelt lange vergessen — und doch einer der weitblickendsten Pädagogen seiner Zeit, dessen Ansichten zum Teil noch heute den Fortschritt bedeuten.

Samuel Heinicke wurde am 10. April 1727 zu Nautzschütz bei Weißenfels als der Sohn eines begüterten Landwirtes geboren. Nach Eintritt in die Ortsschule kam er wegen seiner hervorragenden Begabung bald in den Ruf eines Wunderkindes, wurde aber als einziger Sohn von vornherein als der Erbe des Gutes betrachtet und vom Vater danach erzogen. Als der Pfarrer zum Studieren riet, verbot der Vater dem Sohne außer Bibel und Gesangbuch alle Bücher, und damit war der Grund gelegt zu einem langdauernden gespannten Verhältnis zwischen beiden. Der Vater suchte sein Verbot streng zur Geltung zu bringen, der Sohn aber verschaffte sich heimlich Bücher, ritt oft lesend dem Felde zu, vermochte freilich auf diese Weise seinen Wissensdurst nur zu steigern. Schließlich gestattete ihm der Vater die Erlernung des Violin- und Orgelspiels. Als Samuel aber, 23 Jahre alt, nach dem Willen seines Vaters und gegen seine Neigung heiraten sollte, entstand ein neuer heftiger Konflikt, in dessen Verlauf der Sohn sich 1750 heimlich nach Dresden begab, und sich bei der chursächsischen Leibgarde anwerben ließ.

Bewundern wir schon den Wissensdrang und das Bildungsstreben des Jünglings, so lassen uns die nun folgenden sechs Jahre des Leibgardistentums erst recht staunen. Da der Groll des Vaters nicht zu besänftigen war, blieb Heinicke auf seinen mageren Sold angewiesen, die Anstrengungen einer geistlähmenden soldatischen Dressur waren nicht gering, die Versuchungen zum Ausruhen und Ausbummeln in den dienstfreien Stunden gewiß oft groß — Heinickes Bildungsstreben aber erlosch nicht, wurde vielmehr durch die vielfachen Anregungen, welche die prächtige Residenz dem auf dem Dorfe Großgewordenen bot, noch verstärkt. Zunächst galt es, das in der Dorfschule Gelernte wieder aufzufrischen, und sämtliche dienstfreien Stunden wurden zur Übung im Lesen, Schreiben und Rechnen benutzt. Sodann erteilte Heinicke Schreibunterricht und verdiente so das Geld, dessen er zu der erstrebten musikalischen Weiterbildung bedurfte. Auf Violine, Bratsche und Cello brachte er es bald zur Meisterschaft und nun verdiente er auch auf Tanzböden und in Konzerten. Die angebotene Beförderung zum Unteroffizier schlug er aus, um sich nicht in seiner freien Zeit noch mehr beschränkt zu sehen, einen längeren Urlaub dagegen benutzte er wieder eifrig zur Weiterbildung. Er erlernte mit Hülfe des Feldpredigers die lateinische und französische Sprache und brachte es in beiden zum Lesen klassischer Autoren. Als nach zwei Jahren der Vater nach Dresden kam, um den Sohn loszukaufen und ihm das Gut zu übertragen, wollte dieser nicht in die dörflichen Verhältnisse zurück, indessen schieden beide versöhnt von einander.

Da Heinicke mit der Zeit ein gesuchter Lehrer wurde, stieg sein Einkommen so, daß er 1754 zur Verheiratung mit einem zwar armen aber rechtschaffenen jungen Mädchen schreiten konnte. Im Jahre 1756 suchte er, da er sich nun ganz dem Lehrfache widmen wollte, seine Entlassung aus dem Militärdienst nach — da aber brach der siebenjährige Krieg aus und Heinicke mußte Weib und Kind verlassen und ins Feld ziehen. Es folgen die Entbehrungen im Lager bei Pirna, die Gefangennahme der sächsischen Armee, die Gefangenhaltung der Leibgarde, welche den preußischen Fahneneid nicht leisten wollte, endlich Heinickes Flucht aus der preußischen Gefangenschaft in der Verkleidung eines alten einäugigen Dorfmusikanten. Im Frühjahr 1757 finden wir Heinicke und seine Familie in Jena wieder, wo er sich an der Universität inskribieren ließ. Er hatte inzwischen, da sein Vater gestorben war, sich in Nautzschütz sein Erbteil auszahlen lassen. Doch erwarb er auch jetzt den Unterhalt für sich und seine Familie durch Stundengeben und seine Frau verdiente daneben durch Nähen und Sticken. Sodann veranstaltete Heinicke mit mehreren Genossen vielbesuchte Konzerte, und alles wäre gut geworden, wenn nicht eines Abends preußische Werber ins Konzert gekommen wären, die den entflohenen Leibgardisten erkannten. Zum Glück erkannte Heinicke auch sie und entfernte sich heimlich aus dem Saal. Er wußte, daß die Preußen ihn als Deserteur behandeln würden. Wieder galt es schnelle Flucht und Trennung von Weib und Kind. Er überlegte, ob er nach Hamburg, Frankfurt a. M. oder Nürnberg gehen solle. Das Loos, das sein dreijähriges Söhnchen ziehen mußte, entschied für Hamburg.

Nachdem sich die Familie in Hamburg wieder mehrere Jahre auf die gewohnte Weise durchgeholfen, wobei Heinicke seine Zugehörigkeit zur Loge sehr zu statten kam, erlangte er im Jahre 1760 durch Zufall eine Sekretärstelle beim dänischen Gesandten, dem Grafen Schimmelmann. Wir sehen ihn in dessen Hause nicht bloß als Sekretär, sondern auch als Lehrer

der gräflichen Kinder und als Mitglied der Hauskapelle thätig. Unentbehrlich wurde er auch der Gräfin wegen seiner schönen Handschrift und seiner gründlichen Kenntnis der französischen Sprache als geheimer Sekretär und Vorleser. Der Aufenthalt im Hause des vermögenden Grafen enthob Heinicke aller Sorgen um die Existenz und hatte für ihn viel Anregendes, aber er sehnte sich doch mit der Zeit nach Selbständigkeit und so bewog er den Grafen, ihm im Jahre 1768 die Kantor- und Organistenstelle in Eppendorf bei Hamburg zu übertragen.

Neujahr 1769 trat Heinicke sein Amt in Eppendorf an, das ihm 400 Thaler einbrachte. Da er aber die Stelle unter dem lebhaftesten Widerspruche des dortigen Pfarrers erhalten hatte, sah er sich gleich anfangs nicht bloß dem feindlich gesinnten Pfarrherrn, sondern auch einer verhetzten Gemeinde gegenüber. Schon in der Neujahrspredigt donnerte der Pfarrer gegen die Freimaurer und Aufklärer, die nun auch nach dem stillen Eppendorf das Verderben bringen wollten. Die neue Lehrweise Heinickes wurde bald als unnütze Allotria und Gottlosigkeit gebrandmarkt, und als er mit Einführung der Lautiermethode Ernst machte, suchten die Bauern dieser „neuen Religion“ dadurch zu wehren, daß sie mit Gewalt in die Schule eindrangen. Da aber setzte sie der ehemalige Leibgardist eigenhändig vor die Thüre und nun hatte er von dieser Seite her Ruhe. Als aber nun Heinicke den taubstummen Sohn des Pachtmüllers das Sprechen lehrte, predigte der Pfarrer wieder öffentlich von der Kanzel herab gegen ihn, als „einen Frevler gegen Gottes Allmacht und Weisheit, einen Menschen, der Gott meistern wolle, da er die, welche Gott gezeichnet habe, die Taubstummen, sprechen lehre“. Heinicke ließ sich nicht beirren und wußte durch Vermittelung des Hauptpastors Göze in Hamburg den Eppendorfer Pfarrer zu bewegen, diesen Taubstummen später selbst zu konfirmieren. Seine Erfolge an den Taubstummen machten Heinickes Namen bekannt, 1774 hatte er bereits fünf taubstumme Pensionäre und sein Ruhm wuchs, als ihm der russische Geheimrat Graf von Vietinghoff seine taubstumme Tochter zur Erziehung übergab. Da die Zahl der Pensionäre wuchs, die überfüllte Dorfschule aber schon ohnehin eine volle Manneskraft erforderte, so trat an Heinicke bald die Frage heran, ob er sein Amt aufgeben oder auf seine Arbeit an den Taubstummen verzichten solle. Graf Schimmelmann, der eine besondere Vorliebe für Wandsbeck hatte, wollte Heinicke in diesem Orte Lokalitäten für seine Anstalt zur Verfügung stellen, ihn auch mit hinreichenden Geldmitteln unterstützen. Heinicke lehnte dieses großmütige Anerbieten ab, da er der Ansicht war, daß „für eine Taubstummenbildungsanstalt eine große volkreiche Stadt gewählt werden müsse, in deren vielbewegtem bürgerlichen Leben sich ein weites und reiches Feld nützlicher und bildender Anschauungen und Erfahrungen öffne“. Ostern 1777 that Heinicke den entscheidenden Schritt: er legte sein Amt in Eppendorf nieder, um sich ganz dem edlen Werke der Taubstummenbildung zu widmen. Da besuchte im Sommer der sächsische Hauptmann v. Schröder Heinickes Anstalt. Derselbe wußte durch seine Beziehungen den Kurfürsten von Sachsen für Heinickes Unternehmen zu interessieren und es wurden Verhandlungen angebahnt zwecks Überführung der Heinickeschen Anstalt nach Sachsen. Da Heinicke bescheidene Forderungen stellte, kam die Angelegenheit schnell zum Abschluß und schon im Herbst 1777 erhielt er die vom Kurfürsten eigenhändig unterzeichnete Vokation. Die Anstalt sollte nach Leipzig kommen und der Jurisdiktion der dortigen Universität unterstellt sein. Am 14. April 1778 wurde die Anstalt in Leipzig eröffnet, die erste öffentliche Taubstummenanstalt Deutschlands. Die Anstalt, von dem Kurfürsten protegiert und durch den Besuch desselben ausgezeichnet, entwickelte sich von jetzt ab erfreulich weiter.

Die nun folgende Leipziger Zeit war die Zeit der litterarischen Bethätigung Heinickes, leider auch die Zeit seiner litterarischen Fehden. In einem 1780 herausgegebenen Fragment „Über die Denkart der Taubstummen und die Mißhandlungen, welchen sie durch unsinnige Kuren und Lehrarten ausgesetzt sind“ legte Heinicke seine psychologisch wohlbegründeten Ansichten über das Wesen und die Folgen der Taubstummheit dar. Schon 1778 waren seine „Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache“ erschienen. Beide Schriften zeigen einen zu jener Zeit seltenen psychologischen und pädagogischen Scharfblick. In der erstgenannten Schrift übt Heinicke eine im wesentlichen berechtigte aber scharf gehaltene Kritik an der Methode seines Zeitgenossen Abbé de l'Epée, des Begründers der Pariser Taubstummenanstalt, der seine Schüler mit Hilfe der Gebärdensprache bildete. Abbé

Stork, Leiter der Wiener Taubstummenanstalt und Schüler de l'Epées, fühlte sich dadurch verletzt und forderte Heinicke zum Widerruf seines Fragmentes auf. Heinicke meinte, der Abbé möge lieber eine Widerlegung geben. Dieser aber bewog den Abbé de l'Epée mit in den Kampf einzutreten und nun entspann sich eine ärgerliche Fehde, in welcher de l'Epée gar die Entscheidung der Züricher und der Berliner Akademie anrief. Der Streit, der namentlich von seiten Heinickes mit viel Erbitterung geführt wurde, hat dem Ansehen Heinickes ebenso wie dem seiner Methode bis heute viel geschadet. Wenngleich das Recht auf seiten des Deutschen war, so nahm doch die vornehme Höflichkeit des Franzosen die nicht Sachkundigen für diesen ein, der Abbé Stork aber verdächtigte Heinicke mit recht unsauberen Mitteln.

Eine neue Fehde entspann sich, als Heinicke, ein begeisterter Anhänger der Kantischen Philosophie, die er auch auf pädagogische Fragen anwandte, diese gegen die Angriffe der „Dunkelmänner" zu verteidigen anfing. Seine Gegner suchten ihn auf seinem eigenen Gebiete zu verunglimpfen und scheuten vor Lügen und anonymen Verdächtigungen und Verleumdungen nicht zurück. Ohnehin hatten ihm sein gerades offenes Wesen, seine Gewohnheit alles beim richtigen Namen zu nennen und sein entschiedenes Eintreten für das als richtig Erkannte schon viele Feinde gemacht, die ihn nun heimlich oder offen angriffen. Heinicke blieb keine Antwort schuldig, vermehrte aber nur die Zahl seiner Feinde. Seine letzten Lebensjahre wurden durch diese Kämpfe sehr verbittert. Dazu plagte ihn die Gicht. In der Nacht vom 29. zum 30. April 1790 schied er aus seinem vielbewegten selten thätigen Leben.

2. Pädagogische Bedeutung. Es war Heinickes klare Überzeugung, daß die Hebung der allgemeinen Volksbildung die Vorbedingung für Hebung der Volkswohlfahrt sei, und daß letztere wieder die Veredelung und wahre Gesittung bedinge. Die Not des Volkes, das in Dummheit, Aberglauben und blinden Vorurteilen aufwuchs und im Elend dahin lebte, ging Heinicke sehr zu Herzen. Ein wahrer Volkstribun erscheint er uns, wo er dieses leibliche und geistige Elend schildert, seine Ursachen bloßlegt und die Mittel zur Abhilfe angiebt. Bei den Alten schien ihm keine Besserung möglich, bei der Jugend und zwar von der Geburt an müsse der Hebel angesetzt werden, und vor allem sei es wichtig, die untersten Volksklassen aufzuklären. „Vergebens wird man auf Menschenbesserung und Verminderung des Elends hoffen, wenn die unterste Klasse der Menschen nicht kultiviert wird! .... Was hat denn aber das gemeine Volk verbrochen, daß wir dasselbe in die Finsternis stoßen und uns zu Despoten des Lichts aufwerfen, das doch alle Menschen erleuchten soll?" „Der Mensch hat von Natur Anlage zum Tier, Anlage zum Menschen .... Anlage zum Thoren, Anlage zum Weisen, Anlage zum Manne, der viel Menschen regiert und Anlage zum Sklaven, der für seinen eingebildeten Herrn hungert, dürstet, frieret, arbeitet und sich von ihm entmenschen läßt." Scharf tritt er immer wieder denen entgegen, die von der Aufklärung des Volkes Schaden fürchten und darum glauben, dasselbe täuschen zu müssen. „Merken denn diese Herren nicht, daß, sobald sie die Täuschung unterstützen, sie zugleich Sitten, Religion und Industrie wegtäuschen! Denn die Täuschung ist die Mutter der Dummheit, diese aber gebiert Faulheit und Laster .... Und dann klagen die Herren Täuscher gleichwohl über Elend, über Verminderung der Religion und über Geringschätzung des geistlichen Standes! Nun? Alle diese Übel kommen lediglich durch die Täuschung!" Ergreifend schildert Heinicke des ferneren den Zustand der damaligen Schulen und Lehrer und tief beklagt er es, daß die Geistlichen nicht die Einsicht und den Willen hätten zu helfen, obschon sie die geeigneten Persönlichkeiten wären, wie er solches an einem Beispiele zeigt, wo er einen Dorfpfarrer, dem er seine Ansichten über Erziehung und Unterricht in den Mund legt, den Reformweg beschreiten läßt. „Da haben sich manche Geistliche den alten deutschen biedern Ritter (Herrn v. Rochow) lassen über den Kopf wachsen, der ihnen mit seinen vortrefflichen Schulanstalten keine unbedeutenden Vorwürfe macht und die bitterste Satire für sie ist."

Auf „reine Moral, wahres Christentum, Liebe zum Vaterlande und zum Fürsten und auf den Zweck zum allgemeinen Besten" will Heinicke die Erziehung und den Unterricht gerichtet wissen, dabei müßten die Kinder „vorher zu Menschen und alsdann zu Christen" gebildet werden. Heinicke tadelt es scharf, daß man glaube die Kinder ohne vorhergehende Begriffsentwickelung in die Religion einführen zu können und weist auf Christus hin, der in

seiner Lehre auch von der Moralität zum Glauben fortgeschritten sei. „Was soll ein begriffloses Kind von den Glaubensartikeln und Sakramenten verstehen und was soll es für Lust zu leeren Wörtern haben?“ „Setzt euch in die Denkart der Unwissenden und sucht ihren Ideenkreis vorher mit sinnlichen Dingen anzufüllen, so wird es hernach euch und euren Lehrlingen ein Leichtes sein von himmlischen Dingen miteinander zu sprechen.“ „Wie sollen sie denn in die geistige Welt kommen, wenn sie nicht vorher in der sinnlichen gewesen sind?“ „Es giebt aber Grundsätze, die in den Naturgesetzen ihren Grund haben und a priori bekannt sind; diese sollte man bei der Erziehung nie aus den Augen verlieren: denn in Betracht der Natur giebt uns Erfahrung die Regel an die Hand und sie ist die Quelle der Wahrheit.“

Heinicke besaß eine zu seiner Zeit selten anzutreffende tiefe psychologische Einsicht, zu welcher ihn seine Beschäftigung mit den Taubstummen und seine philosophischen Studien geführt hatten. Mit Bezug auf die Taubstummen sagt er: „Es ist kein kleines Vergnügen, Menschen aus einem fast tierischen Zustande herauszuziehen und eine Seele in der Nähe zu betrachten, die noch entblößt, sich mit Anreihung ihrer Begriffe beschäftigt; wie sie Nahrung für sich ergreift, sie wenn ich so sagen darf, verdauet, und wie sie damit webt.“ So redet denn Heinicke stets einem psychologischen Aufbau der Lehrgänge das Wort. Bevor das Kind lesen lerne, solle der Lehrer mit ihm über sinnliche Dinge sprechen, es zum richtigen Anschauen befähigen und bis zum 7. oder 8. Jahr in sinnlichen Begriffen üben, wobei Sache und Sprache zugleich zu lehren sei. Sodann müßten, statt daß Kinder im Katechismus lesen, Anfangslesebücher mit sinnlichen Sachen in den Schulen eingeführt werden. Erstaunlich ist es, wie klar Heinicke das Verhältnis der Sprache zu den Empfindungen und Vorstellungen und die Bedeutung der Wörter für die Begriffsbildung erkannt hatte. Er besaß auch hier eine Einsicht, die wir im Allgemeinen noch heute selten antreffen.

Als ein Hauptgrund für die durch den damaligen traurigen Zustand der Schulen erzeugte „Leibes- und Seelenkrüppelei“ erscheint Heinicke „der quälende, zeitraubende, begrifflose, leere Wortkram im Buchstabieren.“ „Unmöglich kann ein Kind Lust und Liebe zum Lernen bekommen, unmöglich kann es seine Vernunft emporheben, und unmöglich kann es für sich selbst aus der Natur sinnliche Begriffe sammeln, wenn es tagtäglich in einem Notstalle stecken, sich darinnen mit leeren Tönen plagen, und darüber dumm, ungesund oder wohl gar zu Tode martern lassen muß.“ Keinen mächtigeren unversöhnlicheren Gegner hat die Buchstabiermethode je gefunden, als Samuel Heinicke. Wenn man bedenkt, wie auch äußerlich die damaligen Schulen oft die ungesundesten Verhältnisse zeigten, der Buchstabiermechanismus sich aber durch Jahre hindurch zog und seinen verdummenden Einfluß geltend machte, so erscheinen Heinickes Worte nicht zu stark. Es wurde schon oben erwähnt, daß Heinicke in Eppendorf sofort das Lautieren einführte. Im Jahre 1780 gab er selbst eine Fibel heraus, die 1790 bereits in 24. Auflage erschien und der er eine „Anweisung, das Lesen in kurzer Zeit, auf die leichteste Art und ohne Buchstabieren zu lernen,“ vorausschickte. Man würdigt Heinickes Verdienst um die Einführung der Lautiermethode nicht nach Gebühr, wenn man, wie z. B. Fechner, ihn unter den Verbesserern der Buchstabiermethode aufführt. Schon in Dresden hatte Heinicke angefangen einen Taubstummen im Sprechen zu unterrichten. Das mußte ihn unbedingt zur Anwendung des Lautierens führen und hat thatsächlich schon lange vor ihm Männer, die sich in vereinzelten Fällen mit dem Unterricht Taubstummer befaßten, dahin geführt.*) Wäre es doch ein Widersinn sondergleichen gewesen, den Taubstummen, den man doch zunächst die einzelnen Laute sprechen lehren mußte, beim Lesenlernen mit den Buchstabennamen zu verwirren. Wenn Heinicke seine Schüler lautieren ließ, so geschah

*) Schon im Jahre 1620 veröffentlichte der Spanier Bonet ein Buch unter dem Titel „Vereinfachung der Buchstaben und die Kunst Stumme sprechen zu lehren,“ in dem der Unsinn der Buchstabiermethode nachgewiesen und der Lautiermethode das Wort geredet wird. (Eine deutsche Übersetzung des Bonetschen Buches, welche das Interesse weiterer pädagogischer Kreise erregen dürfte, hat neuerdings Friedrich Werner, Taubstummenlehrer in Stade, geliefert. Stade 1895, Selbstverlag des Übersetzers.) Im Jahre 1692 schrieb ferner Amman, ein schweizerischer Arzt, der in Holland einen Taubstummen im Sprechen unterrichtete: „Es ist daher sehr zu bewundern, daß man diese vortreffliche Abkürzung des Lesenlernens (das Lautieren) bis jetzt vernachlässiget oder nicht gebraucht hat.

Nachweislich wandte auch Dr. Georg Raphel, Superintendent in Lüneburg, der seine taubstummen Kinder unterrichtete, am Anfang des 18. Jahrhunderts die Lautiermethode an.

dies sicher nach einer richtigen Lautiermethode und nicht nach einer verbesserten Buchstabiermethode. Man soll sich auch durch die Anlage seiner Fibel, in der er bald das ganze Alphabet giebt, in diesem Urteile nicht beirren lassen. Heinicke selbst sagt darüber: „Ich getraue mich aber der Ober- und Unterschulmeister wegen nicht, das Alphabet ganz abzuschaffen, sie möchten sonst ebensoviel Lärm machen als die Indianer, wenn man ihnen den Teufel nehmen will."

Auch einer Vereinfachung des Schreibens redet Heinicke das Wort. Er verläßt auch hier wie im Lesen die alphabetische Reihenfolge und ordnet die Buchstaben nach der Schreibschwierigkeit. Ebenso sehen wir in ihm schon einen Anhänger der Lateinschrift, der unsere deutschen Gedankenzeichen „Fliegen und Spinnenfüße" nennt und in ihrem Nachmalen „eine der abscheulichsten Arbeiten" sieht.

So war Samuel Heinicke, auch abgesehen von seiner großen Bedeutung für die Taubstummenbildungssache, ein Pädagoge, der mit dem Scharfblick für die kleinen praktischen Maßnahmen den Weitblick für die großen Gesichtspunkte vereinigte, die bei der Volksbildungssache leitend sein müssen, ein Pädagoge, der schon vor Pestalozzi und Diesterweg für eine psychologische Begründung und Vertiefung der Methoden die Wege wies, eine Vorbereitung des Abstrakten durch das Sinnliche, des christlichen durch das Allgemein-Menschliche, des Religiösen durch das Moralische forderte, dem sorgfältige Pflege der Anschauung und der Begriffsentwickelung Prinzip war, ein Pädagoge, der mit klardenkendem Geiste die Schäden des Volkslebens erkannte und warmfühlenden Herzens mutig eintrat in den Kampf für die Befreiung des Volkes aus leiblicher und geistiger Knechtschaft. „Den Diesterweg des 18. Jahrhunderts" nennt ihn sein Biograph Heinrich Stötzner, der das Verdienst hat, auf Heinickes Bedeutung für die Volksschulpädagogik nachdrücklich hingewiesen und uns eine ausführliche Schilderung seines Lebens und Wirkens geliefert zu haben. (Über Heinickes Bedeutung für die Taubstummenbildungssache vergl. den Artikel Taubstummenbildung.)

3. Heinickes Schriften sind sehr selten geworden. Ein vollständiges Verzeichnis findet sich in dem unten angeführten Buch Stötzners. Dasselbe bietet in dem Anhange auch eine wertvolle Probe Heinickescher Schreib- und Denkweise in den „Schulmeistergesprächen und Schulmeisterbriefen". Beim Lesen derselben weiß man nicht, ob man dem Pädagogen oder dem Schriftsteller den ersten Preis zuerkennen soll, jedenfalls sind diese lebensvollen Schilderungen Heinickes von hervorragender Bedeutung für die Beurteilung der damaligen Schul- und Bildungsverhältnisse. Sie legen den Wunsch nach einem Neudruck ausgewählter Heinickescher Schriften nahe. Wenn wir absehen von der schon erwähnten Fibel und den speziell mit dem Taubstummenunterrichte sich befassenden Schriften, so sind hier noch zu nennen:

1. Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen, in vier Fragmenten. Erstes Fragment: Über die verkehrten und schädlichen Lehrarten, wodurch die Jugend nicht allein an ihrer Aufklärung verhindert, sondern auch sogar verderbt und umgebracht wird. Zweites Fragment: Über die philosophische Zeitbestimmung. Drittes Fragment: Anweisung, das Lesen auf eine leichte Art zu lehren und zu lernen. Viertes Fragment: Das Schreiben auf eine leichte Art zu lehren und zu lernen. Leipzig, bei Hilscher, 1783.

2. Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache. Leipzig, bei Haug, 1784.

3. Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher. Nebst Beilagen: 1. Schulmeisterbriefe, gesammelt von einer Schulmeisterwitwe und von den meisten Sprachfehlern gereinigt von dem Herausgeber; 2. Schulmeistergespräche von einem deutschen Reisenden, der in Deutschland die Schulen besucht hat. Halle, bei Hendel, 1785.

4. Über graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit. Erwiesen durch Grundsätze der Vernunftkritik. Kopenhagen und Leipzig, bei Proft, 1787.

5. Vom menschlichen Denken a priori in Moritz Magazin zur Erfahrungsseelenkunde. Band 8 Stück 2.

4. Heinickes Persönlichkeit. Wer das Bildnis Heinickes anschaut, das sich in dem erwähnten Buch von Stötzner und in Lindners Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde findet, der staunt über die regelmäßige Schönheit dieses Gesichtes, und auch, wer von seinem Leben und Wirken nichts weiß, vermutet hinter dieser Stirn einen hochgesinnten klar- und edeldenkenden Geist. Was wir von Heinicke erfahren, zeugt für die Richtigkeit dieser Deutung. Der hochgewachsenen breitschultrigen Gestalt mit dem edlen Antlitz entsprach das Innere. Ein selten wechselvolles Leben hatte die vorzüglichen Anlagen des

Knaben entfaltet, aber nicht vermocht, die frische ländliche Ursprünglichkeit, das lebhafte plastisch sinnliche Denken, den offenen Wahrheitsmut in ihm zu ertöten. Heinicke gab immer sich selbst. Die Weichheit und Geschmeidigkeit, die weltmännische Klugheit und Glätte waren und blieben seinem Wesen fremd. Klar im Denken, kurz im Entschließen und schnell im Handeln — so wußte er sich zwar seiner Feinde zu erwehren aber keinen zu versöhnen. Der dörfliche Liebhaber, der dem von den Eltern der Braut begünstigten Nebenbuhler kurz entschlossen die Faust zu fühlen giebt, der Leibgardist, der den spottenden Kameraden mit der scharfen Klinge seine Berechtigung zum Studieren beweist, der Kantor in Eppendorf, der den Bauern handgreiflich die Richtigkeit der Methode darthut, der Taubstummenbildner, der sich durch keinerlei Angriff in seinem Werk beirren läßt, endlich der Schriftsteller, der stets offen mit den schärfsten Waffen seinen irrenden, verkappten und boshaften Gegnern entgegentritt — immer ist es derselbe Heinicke. Aber auch kein Opfer war Heinicke zu groß, wenn es galt, sein besseres Selbst zu retten. Wie der Jüngling kurz entschlossen gesichertes ruhiges Dasein, reiches Erbe, Elternhaus und Heimat opfert, um sein tiefstes Gefühl nicht preisgeben zu müssen, alles das nochmals opfert, um nicht auf die Ausbildung seines Geistes verzichten zu müssen, wie er aus dem gleichen Grunde eine militärische Beförderung ausschlägt: so wagt der Mann auf der Flucht aus Dresden sein Leben an die Freiheit, so opfert er in Hamburg eine sorgenfreie Stellung, um seine Selbständigkeit zu wahren, so giebt er zum zweitenmale eine gesicherte Existenz Preis, um dem Werke zu leben, zu dem ihn sein Geist treibt, so schlägt er das Anerbieten eines hochherzigen Gönners aus, weil es seinem Ideal nicht völlig entspricht. Heinicke war ein treusorgender Familienvater, der in seinem Hause das Glück suchte und fand. Mit den Kindern zu musizieren und zu spielen war ihm eine Lust. Für seinen religiösen Standpunkt ist folgende Stelle charakteristisch: „Ich sehe nicht ein, wie die Vernunft dem Glauben schädlich sein kann; auch sehe ich nicht ein, was ein vernünftiger moralischer Mensch dabei einbüßen könnte, wenn er die christlichen Religionsgeheimnisse glaubt. Allein, die meisten Freidenker wissen nicht einmal, was Religion ist; sie halten Theologie, Ceremoniel und wohl gar den Klingelbeutel für Religion. Zum Unglück aber für diese flüchtigen Leute giebt's gar zu wenig Theologen, welche den Unterschied von Religion und Theologie vernunftgemäß erklären können."

Ein Vergleich Heinickes mit seinem vielgenannten Zeitgenossen Basedow ergiebt unschwer, daß jener sowohl hinsichtlich seines Charakters und seiner Lebensführung wie seines pädagogischen Denkens und praktischen Wirkens über diesen zu stellen ist. Heinicke steht vor uns: ein genialer Pädagoge und — ein ganzer Mann! Die Mitwelt konnte in ihrem Urteil über ihn schwanken, da er mit ihr im Kampfe stand; die Nachwelt kann ihm Anerkennung und Bewunderung nicht versagen.

Litteratur: Heinrich Ernst Stötzner, Samuel Heinicke, sein Leben und Wirken, Leipzig 1870.

Jena. K. Brauckmann.

Heiterkeit

1. Begriffliches. 2. Pädagogische Bedeutung.

1. Begriffliches. Wenn im Innern des Menschen die Quellen des Lust- und Wohlgefühls geräuschlos fließen, wenn sich von da über sein ganzes Wesen ein ruhiges Behagen breitet, das Druck und Hemmung wirkungslos macht, die Thätigkeit belebt, auch unter Schwierigkeiten anhält und stark genug ist, selbst unangenehme Empfindungen zu überwinden, wenn das Innere so wohl geordnet, so „aufgeräumt" ist, daß es nicht nur Licht und Helle verbreitet, sondern auch offen und zugänglich, dienstwillig und verträglich, geduldig und zufrieden macht, — dann haben wir ein Recht, von Heiterkeit zu reden. Nach Grimm ist sie die „ruhige, von Trübem freie Gemütsstimmung," die sich von „froh" aber dadurch unterscheidet, daß sie „die von äußeren Begebenheiten unabhängige Gemütsstimmung" ist, während jenes dieselbe als infolge von äußeren Ereignissen eingetreten bezeichnet. Esser nennt sie die Fröhlichkeit ruhiger und stiller Art. Nimmt man die feinsinnige Bemerkung Jean Pauls hinzu, die Heiterkeit sei im Gegensatze zu dem raketenartig sich selbst verzehrenden Genusse „ein wiederkehrendes lichtes Gestirn, ein Zustand, der sich durch Dauer nicht abnützt sondern wieder gebiert", weshalb „die Tiere zwar genießen, aber nur Menschen heiter sein können", so haben wir die konstituierenden Elemente des Begriffes beisammen: Innerer Ursprung, Stille und Dauer.

2. Pädagogische Bedeutung. Wenn Jean Paul recht hat mit seiner Behauptung, „Heiterkeit sei der Himmel, unter dem alles gedeihe, Gift ausgenommen“ und wenn er sie „den Boden und die Blume der Tugend und ihren Kranz“ nennt, so wird man diese fördernde Bedingung aller Arbeit am wenigsten da missen können, wo man sich mit der Jugend beschäftigt und die Gestaltung des menschlichen Innern Aufgabe der Thätigkeit ist. Heiterkeit ist ja doch das Lebenselement der Unmündigen, und wer sie in ihrer reinsten Form schauen will, der betrachte die spielende Jugend. Auch über den Unterrichtsverkehr die gleiche Stimmung auszugießen und selbst den Ernst der Erziehung in dieses milde Licht zu setzen, ist eine Forderung an die pädagogische Kunst, deren Erfüllung erst tiefere Wirkungen möglich macht.

Die Heiterkeit ist übertragbar; darum gehört sie zur normalen Verfassung des Lehrers, und Verdrießlichkeit, Laune und Verstimmung, Morosität und Pessimismus machen auch die sonst noch so vorzüglichen Lehrereigenschaften zu Schanden. Denn sie vergiften den Verkehr mit der Jugend. In den Schulen muß die Heiterkeit wohnen, nicht obgleich, sondern weil sie Arbeitsstätten sein sollen. Denn Heiterkeit ist der Boden der Empfänglichkeit und der Arbeitsfreude. Wenn es daher Pflicht des Lehrers und Erziehers, sich diese heitere Stimmung zu wahren und sie insbesondere durch pflichtmäßige Sorge für berufliche Tüchtigkeit stets zu nähren, so bleibt es dauernde Aufgabe einer einsichtsvollen Schulverwaltung, die äußeren Bedingungen zu beschaffen, von denen das Gedeihen dieser zarten Pflanze abhängt. Zwar stammt die Heiterkeit nicht von außen, aber der nagenden Sorge ist sie auf die Dauer nirgends gewachsen, und wenn es auch glückliche Naturen giebt, deren unverwüstlicher Optimismus die härtesten Proben besteht, und denen ein Blick in ein Paar lachender Kinderaugen genügt, um herbstes Leid und Weh' zu vergessen, — sie sind doch immer in der Minderzahl.

Aber auch positiv kann und soll für diese Bedingung eines gesunden Jugendlebens gesorgt werden, und in unseren Schulen bleibt nach dieser Richtung noch mancherlei zu thun. Licht und Luft, Bewegung und Spiel, Pausen und Wechsel können sie zwar nicht schaffen, aber fördern. Da ist ferner der ganze Tenor des Unterrichts, sein Tempo und seine Frische, die Summe der Lustgefühle, die er schafft, die Antriebe, die er giebt, das Können, das er übt, die Gedanken, die er entfesselt, — aus dem Allem muß jene belebende Temperatur der Heiterkeit und der Lebensfreude entstehen, ohne die überall produktive Thätigkeit unmöglich ist.

Litteratur: Jean Paul, Levana. — Esser, Psychologie, 1854. — Lazarus, Leben der Seele. — J. Schaller, Das Spiel und die Spiele. Weimar 1861. — Lazarus, Über die Reize des Spiels. Berlin 1883.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Heizung und Lüftung in Schulen

1. Die Notwendigkeit ausreichender Luftzufuhr. Freiwillige Ventilation. Lüftung durch Öffnen der Fenster. Lüftungsfenster. 2. Verbindung von Ventilation und Heizung. Mantel- und Lufterneuerungsöfen. 3. Einzelheiten, bezüglich der Zu- und Abluftkanäle. 4. Sauger und Presser 5. Centralheizsysteme (Luft-, Wasser-, Dampfheizung, Niederdruckdampfluftheizung). 6. Neuere Heizvorschläge (Fußboden- und Wandheizung, Gasheizung). 7. Heizen der Korridore. 8. Einrichtungen zum Einblasen reiner Luft. 9. Vorbedingung für die Anlage einer guten Heizung und Lüftung.

1. Die Notwendigkeit ausreichender Luftzufuhr. Freiwillige Ventilation. Lüftung durch Öffnen der Fenster. Lüftungsfenster. Wenn im Nachstehenden Heizung und Lüftung gemeinsam abgehandelt werden, so hat das darin seinen Grund, daß sie nicht selten verbunden sind, bei gewissen Heizsystemen gar nicht getrennt werden können. Zwar erheben sich Stimmen, die jede Verbindung von Lüftung und Heizung grundsätzlich verwerfen, weil die Heizwirkung dadurch beeinträchtigt wird. Doch ist zu befürchten, daß viele Schulen überhaupt ohne geeignete Lüftungsvorrichtungen bleiben werden, wenn man davon absieht, sie mit der Heizung zu vereinigen, weil besondere Anlagen zu dem Zwecke den Schulbau bedeutend verteuern. Nichtsdestoweniger möge schon hier ausgesprochen werden, daß Sonder-Anlagen zum Einblasen guter Luft (s. diese) allen anderen Einrichtungen vorzuziehen sind.

Seit längerer Zeit nimmt man allgemein an, daß dauernde Luftzufuhr während des Unterrichts unbedingt erforderlich ist. Gegenwärtig jedoch werden wieder Stimmen laut, die sich aus ökonomischen Rücksichten mit der Lufterneuerung begnügen wollen, die durch das Öffnen der Fenster in der Pause bewirkt wird. Wenn man sich dabei auf „Lehrer und Schüler

beruft, die sich wohler befinden, wenn während des Unterrichts keine Lüftung vorhanden ist, dann aber während der Pausen Thüren und Fenster geöffnet werden" — so können diese Erfahrungen wohl nur bei unzweckmäßigen Lüftungseinrichtungen gemacht worden sein. Zweifellos ist die Lüftung durch Öffnen der Fenster eine Hauptsache; und wäre überall in den Schulen der den hygienischen Erfordernissen entsprechende Luftraum vorhanden, ließe man nach $^3/_4$ stündigem Unterrichte viertelstündige Pausen eintreten und während diesen stets alle Fenster und im Sommer auch die Thüren öffnen — dann könnte man allenfalls zugeben, daß ein zeitweiser Luftwechsel genüge. Leider nur liegen die Verhältnisse in Wirklichkeit so ungünstig, daß beständige Luftzufuhr unbedingt gefordert werden muß.

Vielfach besteht die Meinung, daß die ausgeatmete Kohlensäure das die Luft verschlechternde Moment sei. Dem ist nicht so. In erster Linie wird die Luft verdorben durch jene unmeßbaren, mittelst Lungen und Haut ausgehauchten giftigen Stoffwechselprodukte („Selbstgifte"), die ihr den ekelhaften Geruch verleihen. Durch Menschen verdorbene Luft ruft beim Einatmen rasch Unbehagen hervor. Wer gezwungen ist, sich in ihr aufzuhalten, wird in seiner Blutbildung schwer geschädigt. Ungünstige Entwickelung, nervöse Erscheinungen, Blutarmut sind am letzten Ende die Folgen. Die ungünstige Wirkung kommt wahrscheinlich zu stande teils durch Wiederaufnahme der Selbstgifte mittelst der Atmung, teils dadurch, daß ihre fernere Aushauchung, dieser Selbstreinigungsprozeß des Körpers, gehemmt wird, wenn die Luft mit ihnen gesättigt ist. Darf also die Schädlichkeit des Einatmens verdorbener Luft als zweifellos erwiesen gelten, so folgt daraus, daß man sie so oft und so rasch als möglich durch reine Luft ersetzen muß. In vollen, nicht oder schlecht gelüfteten Schulklassen tritt schon nach 15—20 Minuten Unbehagen ein. Der erforderliche Luftwechsel hat daher nicht erst in der Pause, sondern schon während des Unterrichts stattzufinden. Ebenso nötig wie in vollen Schulzimmern ist er in den Arbeitsräumen und noch mehr in den Schlafsälen von Pensionaten. Da anzunehmen ist, daß die Aushauchung von Kohlensäure proportional den übrigen luftförmigen Ausscheidungen von statten geht, so betrachtet man die Verunreinigung der Luft durch Kohlensäure, deren Umfang ohne besondere Schwierigkeit festzustellen ist, als Maßstab für die Verunreinigung der Zimmerluft überhaupt. Auf rein empirischem Wege ist man dahin gelangt, 1 ‰ Kohlensäure als das Maß anzusehen, bei dem die Luft ohne Schaden für die Gesundheit geatmet werden kann. Diese (Pettenkofersche) Grenze wird in Schulzimmern ohne oder mit mangelhaften Lüftungsvorrichtungen sehr rasch und in bedeutendem Umfange überschritten. Die vielerorts vorgenommenen Untersuchungen ergaben nicht selten einen Kohlensäuregehalt von 10 ‰ und darüber.

Die sog. „freiwillige Ventilation", d. i. der Luftzufluß durch undichte Fenster und Thüren und die Poren der Wände, bewirkt selbst unter den günstigsten Verhältnissen (großer Temperaturunterschied zwischen Außen- und Innenluft; anliegender Wind) einen nur mangelhaften und für Schulen ungenügenden Luftwechsel. Erheblich verstärkt wird er durch Anbringen gut ziehender Abluftöffnungen für die verbrauchte Zimmerluft. Die durch sie entfernte Luftmenge muß sich durch Einfließen kalter Luft von den Fenstern, Mauern und der Thür her ersetzen. Die eintretende kalte Luft aber wird für die Atmung wenig ausgenützt, weil sie sofort sinkt und nach der Abluftöffnung hinströmt; sie kältet überdies den Fußboden stark. Ähnlich wie Abluftöffnungen wirken Öfen, die von innen geheizt werden, wenn das Feuer brennt und die Feuerungsthür offen gehalten wird.

Von besonderer Wichtigkeit für die Luftverhältnisse in Schulen ist das Öffnen der Fenster. Nach beendetem Unterricht sind diese im Sommer bis zum Abend, in den Stockwerken bei günstigem Wetter auch bei Nacht offen zu halten. Um kräftigen Zug zu erzeugen, empfiehlt es sich, auch die Thüren einige Zeit zu öffnen. Dieser Durchzug ist der stärkste Feind aller Pilzbildungen; Krankheitskeime irgendwelcher Art können sich dann nicht im Schulzimmer festsetzen und wuchern; eine Zersetzung menschlicher Aushauchungen mit ihren Gefahren ist ausgeschlossen. Sonnenlicht und (Zug-) Luft sind die besten Desinfektionsmittel. Während des Winters öffnet man die Fenster nach Schluß des Unterrichts so lange, daß eine ausreichende Erneuerung der Sommerluft herbeigeführt wird. Doch ist darauf zu achten, daß die Temperatur nicht unter 10° sinkt. In den Pausen sollten die Kinder stets das Schulzimmer verlassen, und es müßte Vorsorge getroffen sein, daß sie auch bei ungünstigem Wetter außerhalb des Zimmers ver-

weilen können. Nur dann ist es möglich, auch während der Pausen ausgiebig zu lüften. Das Offenhalten der Fenster allein genügt in diesem Falle nur bei einem erheblichen Unterschiede zwischen Außen- und Innen-Temperatur. Ist dieser nicht bedeutend, so müssen außer den Fenstern auch die Thüren geöffnet werden. Die Fenster während des Unterrichts offen zu haben, ist nur bei genügend warmem Wetter ratsam. Der Lehrer hat die Pflicht, dafür zu sorgen, daß verweichlichte Kinder nicht in der Nähe des offenen Fensters oder der offenen Lüftungsklappe sitzen.

Vielfach bringt man Lüftungsklappen (Jalousiefenster) an den obern Fensterscheiben an. Sie sind von geringem Wert und können schädlich wirken. In der günstigen Jahreszeit reichen sie für die Lüftung nicht aus; man wird dann lieber die Fenster selbst oder ihre oberen Flügel öffnen (s. Bau von Schulhäusern). Bei kühlem oder kaltem Wetter fällt die durch die Lüftungsfenster eindringende kalte und darum schwere Luft wie ein Sturzbad auf die in der Nähe Sitzenden nieder, so daß Erkältungen nicht ausbleiben können. Auch wenn man die Lüftungsfenster kastenartig und mit seitlichen Wangen herstellt, so daß die einströmende Luft weiter ins Zimmer geführt wird und die Richtung nach der Decke erhält, ist nicht viel gewonnen. Die kalte Luft kann nicht in die Höhe steigen; sie muß dem Fußboden zufließen, und zwar um so rascher, je kälter sie im Verhältnis zur Stubenluft ist. Die Annahme, daß durch diese Lüftungsfenster nur warme Luft abfließt, ist nicht stichhaltig. Bei jeder derartigen Öffnung bildet sich ein Doppelstrom von ausfließender warmer oben und einfließender kalter Luft unten. In gut warmen Räumen ist der erstere natürlich der stärkere. Dafür aber ersetzt sich das abfließende Luftquantum durch kalte, zu den Ritzen der Fenster und Thüren eindringende Luft, die sich am Fußboden ausbreitet. In jedem Falle findet ein starkes Abkühlen der Füße und ein recht unangenehmer Zug statt.

Aus dem bisher Gesagten geht schon hervor, daß der ohne mechanische Einwirkung (durch Maschinen) vor sich gehende Luftwechsel durch den Temperaturunterschied bewirkt wird (Luftwechsel durch Aspiration). Die Bewegungsgesetze der Luft entsprechen denen für Flüssigkeiten. Das leichte Öl wird vom schweren Wasser emporgehoben und getragen. Die kalte Luft hebt die warme, durch die Wärme ausgedehnte, daher in ihrem Volumen vergrößerte und somit leichtere empor. Die geringfügigste Temperaturveränderung stört das Gleichgewicht der Luft und setzt sie in Bewegung.

Während des Unterrichts muß in der Heizperiode die zufällige, freiwillige Ventilation möglichst beschränkt und dafür reichlich angewärmte Luft eingeführt werden. Andernfalls giebt's kalte Luftschichten auf dem Fußboden, kalte Füße und damit einen groben Verstoß gegen die bewährte Gesundheitsregel: „Kopf kühl; Füße warm."

2. Verbindung von Ventilation und Heizung. Mantel- und Lufterneuerungsöfen. Noch vor wenigen Jahrzehnten wurde fast allgemein der Kachelofen zur Erwärmung der Schulzimmer benützt. Im Osten Deutschlands ist er auch heute noch vielfach als Schulofen im Gebrauch. Die in seinen dicken Wänden sich aufspeichernde Wärme wird sehr allmählich abgegeben; die Wärmestrahlung ist derart mild, daß selbst in der Nähe des Ofens liegende Plätze nicht unbenutzt zu bleiben brauchen. Er erwärmt sich aber nur sehr langsam und die Schulzimmer zeigen im harten Winter bei Beginn des Unterrichts selten eine ausreichende Temperatur; auch scheint der Umstand, daß der Hausschwamm im Osten Deutschlands viel mehr verbreitet ist als im Westen, darauf hinzuweisen, daß die Strahlung des Kachelofens nicht genügt, um das Mauerwerk bei der starken Ausdünstung zahlreicher Schüler genügend trocken zu halten.

Durch eiserne Öfen ältester Konstruktion findet die Erwärmung des Zimmers sehr rasch, aber mit so starker Strahlung statt, daß die Plätze in der Nähe des Ofens unbesetzt bleiben müssen. Nach dem Ausgehen des Feuers erkaltet der Ofen sofort. Um das Rotglühen der Wände zu vermeiden, die Wärme im Ofen aufzuspeichern und sie auch nach dem Ausgehen des Feuers ans Zimmer abzugeben, kleidete man die eisernen Öfen mit Chamottsteinen aus und versah sie mit einem Korbrost, der eine intensive Verbrennung des Materials ohne Glühendwerden der Ofenwände ermöglicht. Eine weitere Verbesserung bestand darin, daß man die Beschickung des Ofens von der Seite oder von oben erfolgen ließ (Schacht- und Füllöfen), wodurch ein langsameres und längeres Brennen und dadurch eine bessere Ausnützung des Brennstoffes erreicht wurde. Um die auch so noch vorhandene starke Strahlung zu mildern, umgab

man den Ofen mit einem Mantel. Damit war die Möglichkeit gewonnen, ihn zugleich zu einer ausgiebigen Lüftung des Schulzimmers während des Unterrichts zu verwenden. Die frische Luft wird unten zwischen Mantel und Ofen eingeführt und erwärmt sich an den Heizflächen. Die nachfolgende kalte Luft hebt die warme empor und läßt sie am oberen Ende des Mantels ins Zimmer fließen. Die verbrauchte Luft leitet man durch einen besonderen Kanal ab. Damit war ein Prinzip in Aufnahme gekommen, das in den letzten Jahren aufs sorgfältigste ausgebaut worden ist.

Eingehende Versuche mit Mantelöfen wurden u. a. im hygienischen Institute der Friedr.-Wilhelms-Universität in Berlin gemacht. Bei den ältesten Konstruktionen zeigte sich der Mantel durchweg zu eng. Die Temperatur zwischen Ofen und Mantel stieg infolgedessen bis 300°*) und darüber. Der in der einströmenden Luft oft in recht erheblicher Menge vorhandene Staub unterliegt bei Temperaturen von über 150° einer trockenen Destillation. Die dabei entstehenden und mit der Luft ins Zimmer gelangenden teerartigen Destillationsprodukte erzeugen brenzlichen Geruch, reizen die Schleimhäute sehr stark und verursachen Trockenheit, Kratzen und Stechen im Halse, Erscheinungen, die man fälschlich einer zu großen Trockenheit der Luft zuschrieb. Die Luftansaugung war eine verhältnismäßig viel geringere als bei den Öfen mit weitem Mantel. Bei diesen stieg auch die Temperatur zwischen Ofen und Mantel auf nur etwa 150°. Während z. B. ein Meidinger-Ofen (mit engem Mantel) über 300° zeigte und nur 60 cbm Ventilationsluft lieferte, gaben die Öfen von Keidel, Käuffer u. a. (s. Heizfirmen) mit weitem Mantel und dementsprechend weiter Zuluftöffnung über 1100 cbm Luft pro Stunde bei einer Temperatur von etwa 150° im Mantel. Der letztere soll ungefähr den doppelten Durchmesser des Ofens haben; das giebt eine Entfernung nicht unter 0,10, bei großen Öfen bis 0,40 m vom Ofen zum Mantel.

Bei der von Keidel (s. Heizfirmen) im Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin ausgeführten Heizung und Lüftung mittelst Dauerbrandöfen wird die Frischluft einem bekriechbaren, über der Kellerdecke liegenden, die ganze Länge der Korridors einnehmenden und von 2 an beiden Enden des Kanals liegenden Frischluftkammern gespeisten Luftkanal entnommen und zwischen Ofen und Mantel eingeführt. Die Öfen liegen an der Korridorwand der Zimmer und werden von außen beschickt. Die verbrauchte Luft fließt durch Öffnungen in den unteren Thürfüllungen nach dem Korridor ab und aus diesem in einem gemeinschaftlichen Abluftschlot über Dach.

Der Born'sche Lufterneuerungsofen besteht aus einem mit Zügen versehenen Kern von guten Mauersteinen, der von Eisenplatten, die zum Teil mit Chamott- oder Dachsteinen ausgelegt sind, umgeben ist. Er vereinigt die Vorzüge des Kachel- und des eisernen Ofens: rasche Erwärmung, nicht zu unangenehme Strahlung, genügende Wärmeabgabe noch mehrere Stunden nach beendeter Heizung. Die Luftzufuhr erfolgt durch ein hinter dem Ofen eintretendes, von diesem erwärmtes, gebogenes, etwa $1^1/_2$ m hohes Rohr (Kanal). Die eintretende Luft wird von der am Ofen hochgetriebenen, stark erwärmten Zimmerluft emporgerissen und weiter erwärmt. Die Abluftöffnung befindet sich unten hinter dem Ofen und mündet in den Schornstein. Sie wird geöffnet, sobald das Feuer heruntergebrannt ist und die Ofenthür geschlossen werden kann.

Ähnliche Lüftungseinrichtungen lassen sich auch unter den einfachsten Verhältnissen und selbst bei Kachelofenheizung treffen. Bei letzterer wird das Luftrohr, gut mit Lehm umfüttert, durch den Ofen hochgeführt. In anderen Fällen wieder leitet man die frische Luft durch ein Zinkrohr unter der Decke von außen ein in die Nähe des Ofens und läßt sie dort durch feine zahlreiche Öffnungen ausfließen.

Die Luftströmung erfolgt in einem Zimmer, dem erwärmte Luft zugeführt wird, im ganzen und großen stets in der Weise, daß die warm eintretende Luft zunächst an die Decke gehoben wird und sich dort ausbreitet. An den kalten Umfassungen, besonders an den Außenwänden, kühlt sich ein Teil ab und fließt an den Wänden und den Ecken zum Fußboden und auf diesem nach der Abluftöffnung hin, ohne zum Atmen gedient zu haben. Ein anderer kleinerer Teil senkt sich in mehr horizontalen Schichten, die durch die nachfolgenden wärmeren verdrängt werden, zu Boden; doch geht diese Bewegung weit langsamer vor sich als in der Nähe der kühlen Wände, und auch nicht mit der gewünschten und nach der Theorie zu erhoffenden Regelmäßigkeit. Die erwärmt zugeführte Luft

*) Alle Temperaturen sind nach Celsius angegeben.

wird am besten für die Atmung ausgenutzt, wenn sich die Abluftöffnung am Fußboden der Wand befindet, wo die Zuluftöffnung liegt.

Ersichtlich würde die Ventilationsluft weit besser ausgenutzt, wenn es gelänge, sie auf Zimmertemperatur erwärmt unterhalb der Atemhöhe der Kinder einzuführen und die ausgeatmete, mit Ausdünstungsstoffen beladene und an den warmen Körpern emporgehobene Luft etwas über Kopfhöhe abzuleiten oder sie wenigstens dann abzufangen, wenn sie abgekühlt an den Wänden niederfließt. Bei solcher aufsteigenden Lüftung könnte sich die reine Luft nur wenig mit der verbrauchten mischen, und das einzuführende Luftquantum brauchte, wenn es völlig dem Atmen diente, viel geringer zu sein als bei der jetzt beschriebenen abwärts gerichteten Lüftung, die einen etwa $2^1/_2$ maligen Luftwechsel in der Stunde nötig macht, wenn die Luft nicht allzu oft wiedergeatmet und nicht übermäßig durch ausgeatmete und ausgedünstete Stoffwechselprodukte verdorben werden soll. Leider erscheinen die in dieser Beziehung (von Deny, Haesecke u. a.) gemachten Vorschläge, soweit sie die Lüftung nur durch den Temperaturunterschied (ohne mechanische Hilfsmittel) herbeiführen wollen, nicht völlig dem Zweck entsprechend.

3. Einzelheiten bezüglich der Zu- und Abluftkanäle. Betreffs der Zu- und Abluftkanäle sei Folgendes bemerkt. Die frische Luft darf nie in Kanälen oder Röhren unter dem Fußboden durchgeführt werden, da sie diesen zu sehr kältet. Je kürzer der Weg ist, den sie zu machen hat, desto sicherer und erfolgreicher erweist sich die Einrichtung, desto leichter ist auch die Reinigung des Zuflußrohrs möglich. In unzugänglichen, langen Röhren häuft sich Schmutz an, der zum Teil verwest und die einströmende Luft verunreinigt. Zuluftröhren, die nicht gereinigt werden können, sind geradezu gesundheitsgefährlich. Am besten ist es, die frische Luft einem besonderen, je nach Bedürfnis kleineren oder größeren Raume (Frischluftkammer, Kanal) zu entnehmen, der nach dem Innern des Gebäudes gut abgeschlossen ist, mit dem Freien aber durch größere Öffnungen (Fenster) in Verbindung steht, mit glatten Wänden versehen, begeh- oder wenigstens bekriechbar gemacht ist und daher leicht gereinigt werden kann. In solchem Vorraume fällt der grobe Staub zu Boden.

Für größere Schulhäuser empfiehlt sich ein Frischluftkanal, zu dem die Luft auf zwei verschiedenen Seiten durch genügend große, der Staubablagerung dienende Vorkammern eintreten kann. Durch diese Art der Luftzufuhr wird der schädliche Einfluß ungünstigen Windes ausgeglichen. Die Frischluft entnimmt man einem möglichst staubfreien, durch etwas Strauchwerk geschützten Orte $^1/_2$—1 m über dem Fußboden. Nach außen sind die Öffnungen der Frischluftkammern verschließbar zu machen und gegen das Eindringen kleiner Tiere und das Hineinwerfen von Gegenständen durch ein Drahtgitter zu schützen. Da alle Zuluftkanäle auf ihre Umgebung saugend wirken, so sind sie in bester Weise gegen Grundluft und Grundfeuchtigkeit zu sichern (s. Bau des Schulhauses), und deshalb wenn irgend möglich nie unter die Kellersohle zu legen. Sehr gut eignen sich entsprechend weite glasierte Thonröhren, die an den Muffen gut gedichtet sind.

Strömt erwärmte Luft ins Zimmer, ohne daß für die Zimmerluft eine Abflußöffnung geschaffen ist, so bildet sich ein Überdruck, der die Luft durch die zufälligen Öffnungen im oberen Teile des Zimmers (Fenster, Thür, Wände) zum Abfließen zwingt. Dadurch aber wird die warme Luft teilweise entfernt, bevor sie der Atmung gedient hat.

Alle Abluftkanäle müssen so warm als möglich liegen oder künstlich (durch Gasflammen 2c.) erwärmt werden, damit das Gleichgewicht der Luft im Zimmer dauernd gestört bleibt, die Luft im Abzugskanal ununterbrochen gehoben wird und regelmäßig abfließt. Andernfalls entstehen Doppel-, selbst entgegengesetzte Strömungen, und die Einrichtung kann nicht befriedigen. Ob man den Abluftkanal über Dach führt, oder ihn auf den Dachboden oder in einen erwärmten Abluftschlot münden läßt, sind nebensächliche Fragen, die zweckentsprechend nur unter genauer Berücksichtigung aller lokalen Verhältnisse beantwortet werden können.

Die gewöhnlichen russischen Schornsteine sind zu eng, um dem Rauch- und Luftabzug zugleich zu dienen. Man spart deshalb den Abflußkanal besser neben dem Schornsteinrohr aus und trennt beide Röhren durch gußeiserne Platten, die mit Falz übereinandergreifen, so daß der Luftkanal durch den Schornstein erwärmt wird. Es trägt zur Erhöhung der Saugwirkung bei, wenn mehrere Rauchrohre zu einer Gruppe vereinigt werden.

Außer der Öffnung am Fußboden giebt man dem Abluftkanal eine zweite verschließbare unter der Decke, damit bei Überheizung des

Zimmers und im Sommer warme Luft abziehen kann. Die untere Öffnung ist durch ein Gitter zu sperren, aber nicht zum Verschließen einzurichten.

Alle Zu- und Abluftöffnungen müssen glatt sein, damit sich wenig Staub ansetzt und die durchziehende Luft keinen Widerstand findet. Vor allem aber sind sie entsprechend weit zu machen. Anlagen mit zu engen Kanälen sind eine teuere unnütze Spielerei.

4. Sauger und Presser. Durch besondere, dem Schornsteine oder dem Ventilationsrohre aufgesetzte bewegliche oder feste Apparate (Rauch- und Luftsauger) läßt sich die Kraft des Windes nutzbar machen. Sie beruhen meist alle auf dem Prinzip, die Luft über dem Rohre zu verdünnen oder die Luft und die Feuerungsgase in demselben anzureißen und dadurch das Abfließen zu beschleunigen, sowie die dem Abströmen schädlichen Einflüsse ungünstigen Windes, des Regens und der Sonnenstrahlen zu vermindern. Ist die Mündung des Rohrs dem Winde zugekehrt, so fließt je nach der Stärke des Luftstroms mehr oder weniger Luft durch die Röhre in den zu lüftenden Raum. Durch einen derartigen Apparat (Presser, Pulsator) kann mithin frische Luft in ein Zimmer eingetrieben werden. Die Möglichkeit jedoch, eine regelmäßige Zu- und Anfuhr der Luft von bestimmter Größe mit diesen Verrichtungen allein zu erreichen, ist wegen der ungleichen Windstärke ausgeschlossen.

5. Centralheizsysteme (Luft-, Wasser-, Dampfheizung, Niederdruckdampfluftheizung). Der Umstand, daß das Bedienen der Öfen der vielen Feuerstellen wegen umständlich ist, daß beim Herbeischaffen des Brennstoffs und dem Beseitigen der Asche Schmutz entsteht, ließ für große Schulgebäude die Anlage von Centralheizungen wünschenswert erscheinen. Und in der That hat die Idee, von einem Punkte oder wenigen Stellen aus durch eine dienende Kraft das ganze Gebäude mit Wärme zu versorgen, jede Unsauberkeit auf den Treppen, Gängen und in den Zimmern, sowie Störungen des Unterrichts durch Nachlegen von Brennmaterial, durch Kontrollieren des Heizens u. s. w. zu vermeiden, etwas Bestechendes. Wie zu erwarten stand, ist der anfängliche Enthusiasmus einer gewissen Ernüchterung gewichen; und wenn auch in einzelnen Kreisen die Wiederaufnahme der Ofenheizung als ein Rückschritt auf dem Gebiete der Heiztechnik betrachtet wird, so ist doch gerade sie — wenn auch in gegen jetzt veränderter Form — wahrscheinlich die Schulheizung der Zukunft. Abgesehen davon, daß jede Centralheizung gut geschultes Wärterpersonal erfordert, ist sie teurer als Lokalheizung und läßt sich den individuellen Bedürfnissen und den Verhältnissen der einzelnen, nach Lage, Umgebung und Größe sehr verschiedenen Schulzimmer bei weitem nicht so anpassen wie diese.

Bei Centralheizanlagen wird die Wärme den Zimmern durch heiße Luft, heißes Wasser oder Dampf zugeführt.

Die (Feuer-) Luftheizung. In einer besonderen Heizkammer, die gewöhnlich im Keller liegt, wird durch passende Öfen (Caloriferen) die Luft erhitzt und dann durch Kanäle, die in den Wänden ausgespart sind, in die einzelnen Räume geleitet. Die verbrauchte Luft führt man wie bei der Ofenheizung ab. Die Luftheizung ist unter allen Centralheizungen die billigste in Bezug auf Anlage und Brennstoffverbrauch. Heizung und Lüftung sind untrennbar verbunden; es strömt ununterbrochen warme reine Luft ins Zimmer. Der Gedanke ist gewiß gut. Leider nur ist der Erfolg meist weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben, wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß ein großer Teil der Klagen auf Fehler in den Anlagen zurückzuführen ist. Vielfach waren die Heizkammern zu klein. Die Frisch- und Warmluftkanäle machte man zu eng, ihre Oberflächen rauh. Die Frischluftkanäle wurden nicht genügend gegen Grundluft und Erdfeuchtigkeit geschützt (s. Bau v. Schulhäus.); Staub und Schmutz konnten nicht oder sehr schwer daraus beseitigt werden; teils verweste er, teils wurde er an den Heizkörpern emporgerissen. Diese waren auch gewöhnlich zu klein und mußten daher, um die Zimmer warm genug zu bekommen, bis zum Rotglühen erhitzt werden. Der auf die glühenden Flächen gelangende Staub unterlag dem oben beschriebenen Destillationsprozesse. Die in die Zimmer strömende Luft war infolgedessen in hohem Maße durch Grundluft, Verwesungs- und Destillationsprodukte verunreinigt und außerdem überhitzt. Die oberen Luftschichten wurden übermäßig erwärmt, die untern blieben kalt. Größtes Unbehagen mußte die Folge sein. In vielen Fällen beschränkte man sich auf eine Feuerstelle und führte einzelnen Zimmern die Warmluft in horizontalen Kanälen auf ziemlich weite Entfernungen zu. Diese Räume wurden dann

völlig ungenügend erwärmt. An die Intelligenz der Heizer traten betreffs der Wärmeregelung Aufgaben heran, die nur wenige zu lösen vermochten. Auch da, wo sich nur einzelne der berührten Mängel fanden, befriedigte die Luftheizung wenig; wo sie dagegen ganz vermieden wurden, verstummten die Klagen zum größten Teile. Nichtsdestoweniger wird die Feuerluftheizung von verschiedenen Seiten (Deny, Haesecke) grundsätzlich verworfen. „Sollen die Mauern und die Gegenstände im Zimmer lediglich durch die Zimmerluft erwärmt werden, so muß man diese überhitzen, um am Fußboden noch eine angenehme Temperatur zu haben." „Die gleichmäßige Erwärmung eines Zimmers erfordert die Bestrahlung der kalten Umschließungen durch besondere Heizkörper." Ob die Erhitzung der Luft vor der Atmung der Gesundheit zuträglich ist, steht dahin. In der Natur kommt eine so starke Erwärmung nirgends vor.

Worauf bei der Anlage von Luftheizungen zu achten ist, ergiebt sich aus dem eben und dem oben über Zu- und Abluftkanäle Gesagten. Nur wenige Einzelheiten seien noch nachgetragen.

Besonderer Wert muß auf große, leicht zu reinigende Caloriferen, auf genügend weite und glatte Warmluftkanäle, auf einen weiten begeh- oder besteigbaren, gegen Grundluft und Erdfeuchtigkeit sicher geschützten Frischluftkanal mit staubfangenden Kammern, sowie auf das Vorhandensein von Mischklappen zum Regeln der Warmlufttemperatur gelegt werden. Für größere Gebäude sind mehrere Feuerstellen einzurichten, damit bei strenger Kälte mehr Feuerungen in Betrieb genommen werden können als bei mildem Wetter, und bei etwa notwendigen Reparaturen an einer Stelle die Heizung nicht unterbrochen zu werden braucht. Schüttfeuerung mit ununterbrochenem Betriebe eignet sich für Luftheizungen am besten. Da das Heizbedürfnis und die Lüftungsgröße für die einzelnen Zimmer verschieden sein können, so trägt man dem dadurch Rechnung, daß die Weite der Warmluftkanäle durch Klappen veränderlich gemacht wird. Um die strahlende Wärme wenigstens etwas auszunutzen, stellt man die dem Zimmer zugekehrte Wand des Luftkanals aus Eisen her. Wolpert empfiehlt zu diesem Zwecke besondere Luftheizöfen. Die Einströmungsöffnungen dürfen nur so hoch liegen, daß die einfließende Luft niemanden belästigt. 2—2,2 m dürfte die entsprechende Höhe sein. Je höher die Luftöffnungen angelegt werden und je heißer die Luft einströmt, desto größer und unangenehmer ist der Temperaturunterschied zwischen den oberen und unteren Schichten. Luftbefeuchtung braucht in vollen Schulklassen, mit Rücksicht auf die starke Wasserabscheidung durch die Kinder, nur ausnahmsweise einzutreten. Ein Prozent-Hygrometer muß daher in den Klassenzimmern unbedingt vorhanden sein. 35—45 % Wassergehalt der Luft wird für zuträglicher gehalten als 60 °, wenn auch hierbei die Individualität eine große Rolle spielt. Trockenheit und Kratzen im Halse werden meist fälschlich zu großem Wassermangel der Luft zugeschrieben. Über 60 % sollte man nicht gehen. Feuchte Luft ist unter allen Umständen schädlich. Feuchtigkeit setzt sich leicht in den Mauern fest. Die Folgen davon sind bekannt. Die Luft durch Spritzdüsen zu befeuchten, erscheint nicht empfehlenswert, weil das Wasser von der Luft in die Zimmer mitgerissen wird. Besser sind Wasserbecken (Schalen), am besten die Luftbefeuchtung je nach Bedürfnis im Zimmer selbst. Die Anlage von Filtern zum Zwecke der Luftreinigung ist unstatthaft. Filter sind — wenn überhaupt angewendet — nur bei mechanischer Ventilation (durch Maschinen) zu brauchen. Bei Ventilation durch Temperaturunterschied hemmen sie den Luftstrom, ihre Poren verstopfen sich sehr schnell. Kammern, in denen sich der grobe Staub senken kann, entsprechen dem Zwecke besser.

Bei der Wasserheizung unterscheidet man Niederdruck- (Warmwasser-), Mittel- und Hochdruck- (Heißwasser-) Heizung, je nach der Temperatur, bis zu der das Wasser erhitzt wird (80, bis 130, bis 200 °). Das Wasser wird in einem Kessel (Röhren) erhitzt und cirkuliert in einem Röhrensysteme. In den Zimmern wird die Wärme durch gewundene Röhren, durch Rohrregister oder durch sog. Wasseröfen abgegeben. Heißwasserheizung erscheint für Schulen der großen Erhitzung der Heizflächen und der Explosionsgefahr wegen ausgeschlossen. Die Warmwasserheizung ist teuer; sie erfordert große Heizflächen; bei dauernd kalter Witterung befriedigt sie selten; das Wasser friert bisweilen ein; eine ergiebige Lüftung kann nicht damit verbunden werden. Besondere Lüftungsanlagen nach Art der Luftheizung (nur daß die Luft weit weniger erwärmt zu werden braucht) verteuern das System noch mehr. Wo Wasserheizung angelegt wird, ist darauf zu achten, daß große oder ungünstig gelegene Räume entsprechend mehr Heizfläche erhalten.

Dampfheizung, in der Anlage der Wasserheizung ähnlich, empfiehlt sich aus denselben Gründen wie Heißwasserheizung für Schulen nicht.

Nach dem gegenwärtigen Stande der Heiztechnik erscheint als die beste Centralheizung für Schulen die Niederdruckdampf-Luftheizung. Sie unterscheidet sich von der oben beschriebenen Feuerluftheizung zunächst dadurch, daß die Heizkammern mit den Heizkörpern und die Feuerstelle, wo der Dampf erzeugt wird, räumlich getrennt sind. Aus dem Kessel (auf den sich die erschwerenden gesetzlichen Vorschriften über den Betrieb von Dampfkesseln nicht erstrecken, weil er den Dampf unter $^1/_2$ Atmosphäre Überdruck liefert) gelangt der Dampf zu den Heizkammern, deren so viele angelegt werden, daß möglichst wenig Warmluftkanäle und auch diese nur auf kurze Strecken wagerecht laufen müssen. In den Heizkammern befinden sich die Heizgeber, meist gußeiserne Hohlkörper, in die der Dampf tritt. Aus den Heizkammern führen Warmluftkanäle die Luft mit 40° in die Zimmer. Durch entsprechende Mischung mit Frischluft läßt sich diese Temperatur dauernd erreichen. Sogenannte Grenzthermometer mit elektrischem Läutewerk geben dem Heizer über den Stand der Zimmertemperatur Auskunft.

Bei diesem Heizsystem ist ein Überhitzen der Luft und ein Versengen des Staubes ausgeschlossen. Die Zimmerluft zeigt dauernd eine normalen Verhältnissen entsprechende Wärme von 17—19°. Da Dampf auf weite Entfernungen geleitet werden kann, so ist für verschiedene Heizkammern nur eine Feuerung und somit nur ein Rauchfang nötig und die Feuersgefahr dadurch erheblich verringert. „Der bedeutendste Vorteil aber liegt in der leichten Möglichkeit, das Feuer durch den sog. Zugregler selbstthätig der Außentemperatur anzupassen, und es dadurch vom Heizer nahezu unabhängig zu machen. Daraus ergiebt sich endlich eine wesentliche Brennstofferspärnis, während bei allen anderen Heizungsarten durch ungeschickte oder nicht eifrige Heizer riesig Brennstoff vergeudet wird" (Beraneck). Die weiteste Verbreitung hat die Niederdruckdampf-Luftheizung in Amerika gefunden; auch in vielen größeren Städten Deutschlands und Österreichs wird sie neuerdings angewendet. Bei der Konkurrenz für die Heiz- und Lüftungsanlage der Börse in Berlin wurden von 23 ersten Heizfirmen Entwürfe abgegeben. Die meisten — unter ihnen die preisgekrönten — hatten den Dampf als Träger und Verteiler der Wärme gewählt.

6. **Neuere Heizvorschläge (Fußboden- und Wandheizung. Gasheizung).** Wiederholt wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, daß es ein Fehler sei, auf die strahlende Wärme gänzlich zu verzichten. Die großen unangenehmen Temperaturunterschiede zwischen Fußboden und Decke rühren hauptsächlich davon her. Die besten Ergebnisse nach dieser Richtung lassen sich erwarten, wenn man zum antiken Heizprinzip zurückkehrt und es sinngemäß ausbaut. Neuere Vorschläge laufen denn auch zum Teil darauf hinaus, Fußboden- und Wandheizung mit milder Strahlung einzurichten. „Dieses System mit aufwärts gerichtetem Luftwechsel, also Eintritt der Luft am Boden oder wenig darüber, Ablüftung an der Decke, verdient mehr als ein anderes die Bezeichnung rationell, weil die zugeführte Luft für die Atmung völlig ausgenützt wird und ohne Belästigung durch Zug oder unangenehme Temperatur ein regelmäßiger und vollkommener Luftaustausch stattfindet." Die bisherige Deckenkonstruktion stand der Einführung dieser Heizart im Wege. Decken ohne Holzwerk, wie sie sich aus den verschiedensten Gründen empfehlen (s. Bau von Schulhäusern), werden es unschwer ermöglichen, Wärmequellen (Dampf, Gas, Wasser, Luft) in die Fußböden und in den unteren Teil der Wände zu leiten und auf demselben Wege die Atemluft zuzuführen.

Nach den Erfahrungen in Leipzig, Karlsruhe und anderen Orten scheint der Gasheizung eine große Zukunft als Schulheizung bevorzustehen. Sie läßt sich überall leicht anbringen; die umständliche und kostspielige Leitung der Wärme fällt weg, weshalb die Anlage sehr billig wird; es bedarf keiner besonderen Berechnungen, da sie beliebig im Raum verwendet und allen Verhältnissen aufs engste angepaßt werden kann; sie ist rauchlos, von augenblicklicher Wirkung und erfordert keinerlei Wartung. Da die größeren Gemeinden das im Orte verbrauchte Gas selbst herstellen, so kommt bei der Kostenberechnung nur der Selbstkostenpreis in Frage. Der Betrieb stellt sich dann gegenwärtig etwa so teuer wie bei Ofenheizung. Um die Gasheizung nach Bedürfnis einführen zu können, empfiehlt es sich, beim Bau selbst dann die Zimmer mit Gasleitung zu versehen, wenn künstliche Beleuchtung nicht beabsichtigt wird.

7. **Heizen der Korridore.** Von Wichtigkeit für die Heizwirkung aller in Frage kom-

menden Systeme ist die Heizung der Korridore. Eine gleichmäßige Erwärmung der Zimmer läßt sich bei ungeheiztem Korridor nicht erreichen. „Man hat nur die Wahl zwischen kaltem Fußboden und Heizen des Vorraumes auf 10—12°" (Haesecke). Wo die Gänge zu Garderoben eingerichtet sind, ist die Heizung auch deshalb notwendig. Da sich die Luft der Korridore am besten durch Öffnen der Fenster erneuern läßt, so kann die Erwärmung auf die einfachste Weise erfolgen.

8. Einrichtungen zum Einblasen reiner Luft. Wie bereits mehrfach erwähnt, wird die den Zimmern zugeführte Luft am besten für die Atmung ausgenützt und daher das Erfordernis an reiner Luft am geringsten, wenn diese unterhalb der Atmungshöhe eintritt, die Lüftung also aufwärts gerichtet ist. Strömt die erwärmte Luft durch Temperaturdifferenz und über Atmungshöhe ein, so dient stets nur ein Teil der Atmung, ein anderer (vielleicht der größere) fließt abgekühlt an den Wänden zum Fußboden herab. Diese „abwärts gerichtete Lüftung" durch Temperaturunterschied ist ein Fehler, der den Nutzeffekt selbst kostspieliger Anlagen zu einem verhältnismäßig geringen macht. Man verlangt daher einen immer größeren Luftwechsel, ohne doch recht befriedigt zu sein. Eine bessere Ausnützung zugeführter, etwas erwärmter Luft ist durch Einblasen derselben mittelst Maschinen (durch Pulsion) möglich. Gelingt es, auf diesem Wege einem Schulsaale per Sekunde 300 Liter Luft zuzuführen, so genügt das für alle Verhältnisse. Weder die Erwärmung noch die Vermeidung des Zuges bieten der Technik Schwierigkeiten. Die Lüftungsanlage muß eine centrale und von der Heizung unabhängige sein. Prof. Recknagel macht dazu folgende Vorschläge: Maschinen von einer Pferdekraft genügen für Schulen von 600 Kindern. Am besten sind Gaskraft- und Luftdruckmaschinen. Letztere arbeiten kalt, entwickeln keine Verbrennungsprodukte und werden durch den Betrieb wenig verunreinigt. Mittelst besonderer Düsen werden 50—70 cbm Luft durch 1 cbm Druckluft gefördert. Die beim Betriebe entstehende stark abgekühlte Luft kann man im Sommer zur Kühlung der Zimmerluft verwenden. Die Betriebskosten betragen jährlich etwa 300 M, also 0,50 M pro Kind; die Vorwärmung im Winter etwa 0,60 M pro Kopf. Für das Geld, was ein Kind während 3 Wochen in einer Ferienkolonie kostet, könnte 30 Kindern das ganze Jahr hindurch in der Schule frische Luft beschafft werden."

9. Vorbedingung für die Anlage einer guten Heizung und Lüftung. Aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß bei Neuanlagen von Schulhäusern rechtzeitig, also schon zur Feststellung des Bauplans außer dem Architekten ein tüchtiger Ofenbautechniker zu Rate gezogen werden muß. Es werden Unsummen dadurch vergeudet, daß dies zu spät geschieht, oder daß man überhaupt die Heizanlage als etwas Nebensächliches betrachtet, was der Mauer- oder Zimmermeister auch verstehen müsse. Ungenügende Heizung, mangelhafte Lüftung, teure Reparaturen, kostspielige Änderungen sind die Folgen davon. Die Heiztechnik ist soweit vorgeschritten, daß grobe Fehler nicht mehr möglich sind. Das Zweckmäßigste ist hier auch das Billigste.

Litteratur: Pettenkofer,*) Über den Luftwechsel in Wohngebäuden. München 1858. — Pettenkofer u. Ziemßen, Handbuch der Hygiene und Gewerbekrankheiten. Leipzig. — Flügge, Lehrbuch der hygienischen Untersuchungsmethoden. Leipzig 1881. — Péclet, Traité de la chaleur. Deutsch von Hartmann. Weimar 1858. — Morin, Manuel pratique de chauffage et de la ventilation. Paris 1868. — Berger,*) Moderne und antike Heizmethoden (Heft 112 der „Sammlung gemeinverständl. wissenschaftl. Vorträge, herausgegebn von Virchow u. Holtzendorff). Berlin 1870 (Tritt für Fußboden- und Wandheizung ein). — Haesecke, Theoretisch-prakt. Abhandlung über Ventilation in Verbindung mit Heizung. Berlin 1877 (im Buchhandel vergriffen). — Haesecke,*) Die Mängel unserer Schulheizungen. Berlin 1893 (Tritt besonders für Gasheizung ein). — Deny,*) Die rationelle Heizung und Lüftung. Preisgekrönte Schrift. Deutsch von Haesecke, Baurat. Berlin 1886. — Wolpert, Leitfaden zum Verständnis der Heiz- und Ventilationsapparate. Stuttgart 1877. — Wolpert,*) Theorie und Praxis der Ventilation und Heizung. 2. Aufl. Braunschweig 1880. — Wolpert,*) 7 Abhandlungen aus der Wohnungshygiene. Leipzig 1887. — H. Fischer*) in Durms Handbuch der Architektur. III. Teil. Bd. 4. Darmstadt 1890. — Rietschel,*) Lüftung und Heizung von Schulen. Ergebnisse im amtl. Auftrage ausgeführt. Untersuchung sowie Vorschläge über Wahl, Anordnung und Ausführung von Lüftungs- und Heizanlagen für Schulen. Berlin 1886. — Anweisung,*) betreffend die Vorbereitung, Ausführung und Unterhaltung der Centralheizanlagen in fiskalischen Gebäuden des Königreichs Preußen. Berlin 1884. — Fanderlik, Elemente der Heizung und Lüftung. Wien 1887. — Paul, Lehrbuch der Heiz- und Lüftungstechnik. Wien 1892. — Beranek,*) Über Lüftung und Heizung, insbesondere von Schulhäusern, durch Niederdruckdampf-Luftheizung. Wien 1892. — Besondere Bedingnisse, betreffend die Herstellung einer Niederdruckdampf-Luftheizung für Schulhausbauten. Stadtbauamt Wien 1891. — Pütsch, Neue Gasfeuerungen. Berlin 1888. — Wildner, Körtings Dampf-Niederdruck-Heizung. Hannover 1890. — Außerdem zahlreiche Artikel in den folgenden Zeitschriften: Der Gesundheits-Ingenieur,*) Zeitschrift für die Versorgung der Gebäude mit Wasser

*) Besonders wichtig.

und Luft, Wärme und Licht. Herausgeber Hartmann und Renk. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.*) Herausgeber Dr. Kotelmann. — Zeitschrift für Bauwesen und Centralblatt der Bauverwaltung. Herausgeber Ministerium der öffentlichen Arbeiten in Preußen.

Leistungsfähige Heizfirmen: J. H. Reinhardt in Würzburg. Rietschel u. Henneberg in Berlin. Schäffer u. Walcker in Berlin. H. Rösicke in Berlin. Eisenwerk Kaiserslautern. Käuffer in Frankfurt a. M. Magnus in Königsberg. Joh. Haag in Augsburg. Bechem u. Post in Hagen i. W. Fischer u. Stiehl in Essen. B. u. E. Körting in Wien. Keidel & Co. in Berlin-Friedenau. W. Born in Magdeburg. Novelly & Co. in Wien. Aktiengesellschaft für Wasserleitungen, Gas- und Heizanlagen in Wien.

Berlin. W. Siegert.

Helfersystem

1. Dekurionen. Inspectores morum. 2. Monitoren. Bell-Lancaster. 3. Die wechselseitige Schuleinrichtung. 4. Das Helferwesen in seiner gegenwärtigen Gestalt. 5. Seine Bedeutung.

1. Dekurionen. Inspectores morum. Das Helfersystem, das es darauf absieht, die Schüler als Gehilfen bei der Regierung, dem Unterricht und der Zucht zu verwenden, geht mit seinen Anfängen bis ins klassische Altertum zurück. Nach Plutarch teilte Lykurg die Schüler in verschiedene Klassen ein, „an deren Spitze er eine gewisse, aus den geschicktesten und mutigsten gewählte Zahl von Kindern stellte. . . . Die andern sollten ununterbrochen ihre Aufmerksamkeit auf diese richten, ihren Befehlen gehorchen und mit Unterwürfigkeit die Strafen empfangen, die ihnen jene auferlegten." Wegen Mangels an Lehrern wurde dieses Beispiel vielfach nachgeahmt; und sowohl im gymnastischen, als auch im musischen Unterrichte benutzte man die tüchtigsten Schüler als Hypodidaskali und Hypopädotriben. Ebenso wurden bei den Römern die subdoctores und proscholi der Zahl der Schüler entnommen. (Grasberger, Unt. u. Erz. im klass. Altert., II. 147. 149.)

Es war also eine Anknüpfung an das Altertum, wenn die Schulordnungen des Reformationszeitalters die einzelnen Abteilungen, „die gleich im Lernen sind und gleiche Bücher haben", unter die Aufsicht von Dekurionen stellten, die Joh. Sturm als animadversores morum et exactores officiorum anspricht. Jeder Dekurio (Dekan, Zehntmann) sollte seine „Rottgesellen" anhalten, daß sie „stille säßen und fleißig lernten;" außerdem hatte er „die Lektionen vorzuübersetzen und zuerst zu recitieren, darnach seine Dekurie beim Exponieren und Recitieren zu überhören und die Nachlässigen und Unwissenden beim Lehrer anzuzeigen." (Vergl. die älteste Schulordnung des Berl. Gymnas. z. gr. Kloster vom Jahre 1576, die Liegnitzer Schulordnung vom Jahre 1617 u. v. a.)

Am ausgedehntesten zog Trotzendorf die Schüler zu Helferdiensten heran. Er hatte bekanntlich dreierlei Offizianten: Quästoren, die über den fleißigen Besuch der Lektionen zu wachen hatten, Ephoren, die auf Sauberkeit, Höflichkeit und Zucht bei Tische sahen, und Ökonomen, die für die Ordnung im Hause sorgten. Der „Senat", vor dem sich die Schüler bei Übertretung von Schulgesetzen verteidigen mußten, war auch aus Schülern gebildet. Und zur Unterweisung der jüngeren Knaben leitete Trotzendorf die gewandteren Schüler aus den oberen Klassen persönlich an. (Genaueres bei Löschke, Trotzendorf nach s. Wirken, Breslau, 1856.)

Comenius gab in seinen pansophischen Schulschriften eine genaue Anweisung für die Verwendung von Dekurionen. Besonders sollten die Zehntmänner oder deren Stellvertreter auf das rechtzeitige Erscheinen der Schüler achten, die Abwesenden melden, das Lehrzimmer öffnen und schließen, ihre Mitschüler lesen und schreiben lassen, über den Verbleib der Ehrenzeichen (Sitten- und Latinitätsmarken) wachen und auch außerhalb der Schule auf Zucht und Sitte unter den Mitschülern achten. — Ähnliche Bestimmungen traf A. H. Francke für die „Kustoden, die unter denen Knaben bestellt werden sollen". (Instruktionen, 1702.)

Die Einrichtung bewährte sich so gut, daß sie von einigen Änderungen abgesehen, sich bis auf die Gegenwart erhalten hat, besonders in Alumnaten. Die Inspectores morum auf den Fürstenschulen und manchen Gymnasien haben z. T. dieselben Pflichten wie die Dekurionen. (Vergl. z. B. die Instruktion vom 15. Juni 1857, wie auf dem Gymnasium zu Stendal „vertrauenswürdige Schüler der Prima bei der Erhaltung der guten Sitte und Ordnung unter den Zöglingen sowohl inner- als außerhalb der Schule zu beteiligen sind", bei Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864. S. auch den Art. Alumnate.)

2. Monitoren. Bell-Lancaster. In eine neue Phase der Entwickelung trat das Helfersystem am Ende des vorigen Jahrhunderts durch Andreas Bell und Joseph Lancaster. Als Waisenhausvorsteher in Egmore bei Madras hatte Bell, ein schottischer Geistlicher, den Versuch gemacht, die zweihundert Kinder allein

zu unterrichten, unterstützt von den befähigsten und gesittetsten Schülern, die das, was sie am besten gelernt hatten, den übrigen beizubringen suchten. Er erreichte sehr gute Resultate; die Kinder machten in Kenntnissen und Fertigkeiten erfreuliche Fortschritte und hingen an Bell mit großer Liebe. Als Kränklichkeit ihn bald darauf nötigte, die Stelle aufzugeben und nach England zurückzukehren, berichtete er hier über seinen ostindischen Erziehungsversuch in einem Schriftchen: „An Experiment in Education, made in the Male Asylum at Madras, suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the superintendence of the Master or Parent. London 1797.“ Das Buch machte wenig Aufsehen; nur ganz vereinzelt wurde der Anregung Folge gegeben.

Völlig unabhängig von Bell kam Joseph Lancaster, der im Jahre 1798 zu London eine Elementarschule eröffnete, zu ähnlichen Maßnahmen. Die große Zahl seiner Schüler (350, 800, 1000), die den ärmsten Klassen der Bevölkerung angehörten, nötigte ihn zu mancherlei Abänderungen in der Lehrmethode und in der Handhabung der Schulzucht. Er teilte seine Schule, die in einem einzigen Raum untergebracht war, in zahlreiche Klassen ein und setzte über jede einen Monitor, der für die Reinlichkeit, die Ordnung und die Fortschritte seiner Abteilung verantwortlich war. Außerdem gab es noch einen Signalmonitor, der den Abteilungsaufseher (inspecting monitors) gelegentlich mit einer Glocke oder einer Pfeife ein Zeichen gab, ferner einen Liniiermonitor, einen Absenzmonitor, einen Schiefertafel- und einen Generalmonitor, der den Lehrmonitoren die Lehrmittel reichte und außerdem darauf sah, daß kein Schüler die Schule verließ, ohne gelesen zu haben. Um die Monitoren zu rechtem Eifer anzuspornen, erhielten sie vielfach Geldprämien. Überhaupt spielten Belohnungen und Bestrafungen in der Schule Lancasters eine große Rolle. Hatte sich ein Kind irgendwie ausgezeichnet, so erhielt es Fleißnummern (1—12), oder eine Medaille (etwa mit der Inschrift: „Für Verdienst im Lesen“), oder ein Bild, oder ein Billet, das ein Anrecht auf eine Geldprämie gewährte, oder einen silbernen Verdienstorden, der an einer ebensolchen Kette getragen wurde. Die Strafen waren sehr merkwürdig. Träge Kinder wurden in eine Wiege gesteckt, unruhige wie junge Hühner in einen schwebenden Korb gesperrt. Hochmütige erhielten eine papierne Krone oder eine Spottmütze und wurden so durch die ganze Schule geführt. Andere mußten ein Schild tragen, auf dem ihre Unart verzeichnet war. (Man denke an den kleinen David Copperfield!) So wurde die Disziplin hauptsächlich durch die Gefühle der Ehre und der Schande aufrecht erhalten. Die Schulordnung war musterhaft. Über dem Sitze des Lehrers befand sich die charakteristische Inschrift: „The order of this school is: a place for every thing, and every thing in its place.“ Diese Ordnung gefiel jedem, der einmal die Schule besuchte, und daher fand Lancaster so viele Freunde und Gönner, daß er seine Anstalt in eine Freischule verwandeln konnte, die im Jahre 1805 bereits tausend Schüler zählte.

„Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern!“ Das machte Aufsehen. Der König Georg III. empfing Lancaster in Audienz und unterstützte ihn mit Geld. Der junge Lehrer nannte nun seine Methode das Königliche Lancastersche Erziehungssystem und seine Schule, die Königliche Freischule. Schon vorher hatte er sein System in einem Buche dargestellt, das im Jahre 1803 in London erschien: „Improvements in Education, as it respects the industrions classes of the community.“

Da Lancaster ein Quäker war und den Katechismus der bischöflichen Kirche nicht lernen ließ, so mißfiel er der hochkirchlichen Geistlichkeit; sie warnte vor seinem Erziehungssystem und bezeichnete es als gefährlich. Um seinen Einfluß zu hemmen, wurde Bell, der inzwischen in ländlicher Zurückgezogenheit gelebt hatte, veranlaßt, nach London zu kommen und durch Gründung von Madrasschulen mit Lancaster in Konkurrenz zu treten. Das geschah i. J. 1804. Nun gründeten Lancasters Freunde die British and foreign School Society, durch die Lancasters System über die ganze Welt verbreitet werden sollte. Damals schrieb der sonst so bescheidene Quäker die stolzen Worte: „Gott hat mir eine Posaune in die Hand gegeben, und sie muß durchs ganze Land vernommen werden. Die Armen Britanniens, die Armen Europas, die Armen der ganzen Welt sollen Erziehung erhalten.“ Zur selben Zeit entstand die National Society, welche die Armen Englands nach der Methode Bells und nach den Grundsätzen der Hochkirche ins Werk setzen wollte. Von beiden Vereinen wurden in kurzem zahlreiche Schulen gegründet. Um Lehrer war man nicht in Verlegenheit; denn in wenigen

Monaten wurde jeder junge Mann befähigt, auch die größte Schule zu leiten. Es waren ja eigentlich nur Betriebsinspektoren nötig; es wurde ja eigentlich nicht gelehrt, sondern nur angelernt und abgerichtet. Bei den traurigen englischen Schulverhältnissen war es allerdings schon ein großer Fortschritt, daß überhaupt Unterricht erteilt und den Kindern wenigstens die allereinfachsten Mittel zur weiteren Geistesbildung angeeignet wurden. Nur wenige Stunden dauerte der tägliche Unterricht, und in etwa 15 Monaten wurde das ganze Pensum absolviert.

Die Schulen des Nationalvereins waren von den Lancasterschulen wenig verschieden. In beiden wurden die Kinder nur nach dem Geschlecht getrennt. Die Zahl der Schüler war unbeschränkt; Schulsäle von 25 m Länge und 16 m Breite waren keine Seltenheit und boten für 1000 Schüler Platz. Auf einer Estrade stand der einzige Lehrer und dirigierte das Ganze durch Kommandozeichen. Bei jeder Abteilung stand ein Lehrmonitor, der der nächsthöheren Abteilung entnommen war, und ließ sie lesen, schreiben oder rechnen, unter weitgehender Benutzung von Übungstabellen. Das Geräusch, das dabei entstand, wirkte keineswegs so störend, wie man wohl annehmen möchte. (Vergl. Niemeyer, Beobachtungen auf Reisen, Bd. II, S. 123—156.)

Dem Eifer Lancasters und seiner Anhänger gelang es, die neue „Methode" nicht nur in den britischen Kolonieen der ganzen Welt, sondern auch in zahlreichen europäischen Staaten in Aufnahme zu bringen. Vorwiegend waren es aber Nichtpädagogen, die sich für den Bell-Lancasterismus einnehmen ließen und darnach für ihn Propaganda machten, so in Frankreich die Grafen de Laborde und de Lasteyrie, die das neue Verfahren „enseignement mutuel" nannten, in Rußland ein praktischer Arzt (Hamel, der das beste Buch über das Monitorialsystem geschrieben hat) und zwei Generale, in Ungarn ein Ulanenrittmeister (v. Karaczay) und in Österreich ein Feldmarschall-Lieutenant. Sie ließen sich vor allem durch die erstaunliche Billigkeit, auf die immer wieder hingewiesen wurde, blenden; man hoffte, große Summen am Schulbudget ersparen zu können. Darum warnte Niemeyer: „Mögen die, welche Schulen organisieren, die Sache nicht etwa bloß kameralistisch betrachten, und weil man solche Hilfslehrer nicht zu bezahlen braucht, darauf ausgehen, die Zahl der Lehrer zu vermindern und ihre Bildung zu versäumen. Solche Nachahmung des Auslandes wäre der unglücklichste pädagogische Rückschritt, den wir thun könnten."

Gleich Niemeyer bewahrten sich die meisten deutschen Pädagogen dem Bell-Lancasterismus gegenüber ein nüchternes, kühl abwägendes Urteil. B. C. L. Natorp, der die grundlegende Lancastersche Schrift ins Deutsche übersetzte („Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern", Duisburg und Essen 1808), erkannte die Vorzüge der Lancasterschulen willig an, so die genaue Klassifikation, die gleichzeitige Unterweisung sämtlicher Schüler, die sorgfältige Beaufsichtigung, die unvergleichliche Ordnung und Pünktlichkeit; aber die ungeheuere Anzahl von Schülern war ihm bedenklich, vor allem in Bezug auf die individuelle Behandlung; desgleichen verwarf er die übermäßige Benutzung des Ehrtriebes und den ganzen Lehrplan, der es notgedrungen einseitig auf die Einübung von mechanischen Fertigkeiten absähe. In seinem „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" (Duisburg und Essen 1811) gab er Anweisung, wie „das Lehr- und Diszipliniersystem des Engländers unter verschiedenen Modifikationen" auf die deutsche Volksschule zu übertragen sei. Gegen die Einführung des ganzen Systems erhebt er entschieden Einspruch: „Wir haben gegründete Ursache, die britischen Instruktionen abzuweisen; und es sei ferne von uns, zu dem geistlähmenden Mechanismus, den wir aus unsern deutschen Schulen zu verbannen einen so glücklichen Anfang gemacht haben, zurückzukehren. Das Beste der englischen Methode ist unser Schlechtestes." Auch Denzel war überzeugt, daß die Bell-Lancastersche Methode nur zu mechanischem Thun führte; er empfahl aber die bezüglichen Schriften, weil sie „manches Nachahmenswürdige für die gemeinschaftliche Beschäftigung der Kinder und den gegenseitigen Unterricht mitteilten." Hier und da, z. B. in Weimar (Kantor Hergt), Erfurt (Reinthaler), Königsberg (C. A. Zeller), wurden Versuche gemacht, das Lancastersystem in Deutschland zu akklimatisieren, aber vergebens. Die deutschen Lehrer wollten nichts davon wissen, trotzdem J. B. Girard, Hrch. Zschokke, Dinter, Harnisch und Diesterweg nicht ungünstig darüber urteilten. In der polemischen Schrift eines württembergischen Dorfschullehrers (Wahrheit ohne Schminke, Nürnberg, 1825) wurden die Verkehrtheiten der englischen Schulen derb gegeißelt und na-

mentlich das Belohnungs- und Strafsystem Lancasters in einer Reihe von drastischen Zeichnungen gebührend an den Pranger gestellt.

In England hatte sich die Begeisterung inzwischen auch erheblich abgekühlt, und fünfzig Jahre nach dem ersten Auftreten Bells und Lancasters wurde der gegenseitige Unterricht des Monitorialsystems nur noch als Notbehelf betrachtet. L. Wiese (Deutsche Briefe über englische Erziehung, Berlin 1852) fand die Leistungen bei der Masse der Schüler in einer der besten Lancasterschulen sehr gering, und J. A. Voigt (Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, Halle, 1857), der die von Bell selbst gegründete und reich dotierte Schule zu St. Andrews besuchte, fand nur noch in den Elementarklassen einige schwache Reste jener Methode, von der einst Bell zu seinem Verleger gesagt hatte: „Sollten wir tausend Jahre leben, so würden wir sie von der ganzen Welt angenommen sehen.“ In Frankreich wurde vor etwa zehn Jahren die letzte Schule, die noch das „enseignement mutuel“ bewahrt hatte, aufgelöst. (Vergl. Jost, Une institution disparue im 1890er Annuaire de l'Enseignement primaire.)

3. Die wechselseitige Schuleinrichtung. A. In Dänemark und Schleswig-Holstein. Zu den Vorkämpfern des Bell-Lancasterschen Unterrichtssystems gehörte der dänische Divisionsadjutant v. Abrahamson, auf dessen Betreiben im Jahre 1819 zu Kopenhagen eine Schule mit gegenseitigem Unterricht eröffnet wurde. König Friedrich VI. fand so viel Gefallen an dieser Schule, die sich allerdings wesentlich von dem englischen Muster unterschied — Unterricht erteilt nur der Lehrer —, daß er durch eine Kommission einen Plan entwerfen ließ, wie der „gegenseitige Unterricht in alle Volksschulen seines Reiches eingeführt werden könnte.“ Da zu jener Zeit Schleswig-Holstein noch zu Dänemark gehörte, wurde die neue Schuleinrichtung, die man die „wechselseitige“ zu nennen anfing, weil die Kinder sich wechselseitig unterrichteten, auch dorthin übertragen. Auf Anordnung der Regierung bildete sich 1820 eine besondere „Kommission zur Vervollkommnung und Verbesserung der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogtümern Schleswig und Holstein.“ Sie bestand aus einem Kapitän, einem Pastor und dem Lehrer C. Eggers, dessen Elementarklasse am Christianspflegehause in Eckernförde zur Normalschule bestimmt wurde, und wollte, wie es in ihrem Programm heißt, die „Unvollkommenheiten, Mängel und Fehler der englischen Methode beseitigen und sie so verbessern, daß der unmittelbare Unterricht des Lehrers durch eine zweckmäßige, von Gehilfen und Untergehilfen geleitete oder doch überwachte Selbstbeschäftigung heilsam ergänzt werde.“ Für diese Selbstbeschäftigung gab sie zunächst 66 Lesetabellen, 100 Rechen- und 70 Schreibtabellen heraus, die von C. Eggers und H. Hansen bearbeitet und mit einem Begleitwort versehen waren. (Eckernförde, 1825.) Hunderte von schleswig-holsteinischen Lehrern besuchten die Eckernförder Normalschule und führten das dort Geschaute in ihre Schulen ein. Nach 25-jährigem Wirken der Kommission, auf deren Betreiben die Unterweisung über die wechselseitige Schuleinrichtung in den Seminarlehrplan aufgenommen wurde, war reichlich die Hälfte aller Schulen in den beiden Herzogtümern nach dem Eckernförder Vorbilde eingerichtet.

Die „Eckernförder Schuleinrichtung“ wich noch mehr als die Kopenhagener in wichtigen Punkten von der Bell-Lancasterschen ab. Aller Unterricht wurde vom Lehrer selbst erteilt; nur bei der Einübung und festen Einprägung des Unterrichtsstoffes helfen die reiferen Schüler, hauptsächlich im Lesen, Schreiben und Rechnen, hier und da auch bei den weiblichen Handarbeiten und im Turnen. Als zweckdienlich galt die wechselseitige Schuleinrichtung besonders für die ersten Schuljahre; für die folgenden Stufen wurde nur einiges angenommen. Äußerlich hatte der Unterrichtsbetrieb viel Ähnlichkeit mit dem Bell-Lancasterschen. Die Schulstuben waren geräumig, die Seitengänge so breit, daß die Kinder daselbst in kleinen Lektionsabteilungen unter Leitung von Gehilfen lesen konnten. Die Gehilfen und Untergehilfen waren manchenorts durch ein metallenes Schild kenntlich gemacht. Über die Verwendung der Helfer, die Lehrpensen jeder Helfergruppe und die zu jeder Abteilung gehörigen Schüler wurde ein genaues Protokoll geführt, namentlich um die Wahl von Gehilfen und Untergehilfen zu kontrollieren. Dieses Listenwesen hat viel dazu beigetragen, die Lehrer gegen die ganze Einrichtung einzunehmen; nicht selten mag auch eine gewisse Bequemlichkeit oder Mangel an Organisationstalent mit im Spiele gewesen sein.

Ohne Zweifel bot die neue Einrichtung manche Vorteile: sie brachte eine stufenmäßige Anordnung und Gliederung des Unterrichtsstoffes mit sich und forderte die sorgfältige

Verteilung sämtlicher Schüler in zwei bis drei Abteilungen für den direkten Unterricht, sowie in zahlreiche kleinere Gruppen für die Selbstbeschäftigung unter der Aufsicht oder Leitung von Gehilfen und Untergehilfen; hiermit im Zusammenhange stand eine Erhöhung der Unterrichtsresultate und eine Förderung der Zucht, deren Maß allerdings in manchen Berichten übertrieben erscheint.

B. **Freunde und Gegner.** Der Magdeburger Schulrat C. Ch. G. Zerrenner, der 1830 in amtlichem Auftrage die Normalschule in Eckernförde besuchte, erhielt einen so günstigen Eindruck, daß er die wechselseitige Schuleinrichtung in mehrere Unterrichtsanstalten seines Bezirkes einführte. Zu demselben günstigen Urteil gelangten die von dem sächsischen Unterrichtsministerum nach Magdeburg und Eckernförde entsandten Schulmänner, Müller und Baumfelder. Auch Harnisch, der für die Gebrechen der neuen Einrichtung ein offenes Auge hatte, sprach sich im allgemeinen zustimmend aus und veröffentlichte in den Rheinischen Blättern (1833, Heft 1) einen vollständigen „Plan zur Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung in die Weißenfelser Freischule.“ An einem andern Ort (Frisches und Firnis zu Rat und That, Eisleben 1836) äußerte er: „Die Seminare würden ihren Standpunkt in der Zeit verkennen, wenn sie den Unterricht der Kinder durch Kinder unbeachtet lassen wollten: wir bedürfen desselben, er ist ein notwendiges Stück zur Vollendung des Volksschulwesens.“ Ähnlich urteilte später der Eßlinger Seminardirektor Riecke, der auch eine Schrift über die „wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Württemberg“ erscheinen ließ. (Eßlingen 1846.) Am Niederrhein bemühte sich der Landrat v. Ernsthausen um ihre Einführung. (Vergl. C. P. Mörchen, Versuch einer kurzen Beschreibung und praktischen Darstellung der w. Sch. oder gegenseitigen Einübung, Gummersbach 1838).

Scharfe Angriffe erfuhr die w. Sch. durch einen unbekannten Autor (Justus Photophilus) in „Briefen über die Lancastermethode in deutschem Sinne und Geiste, oder das Nachteilige der deutschen Lancasterei. Leipzig 1827.“ Auch Dahlmann, einer der Göttinger Sieben, äußerte sich abfällig (Politik, 1835): „Man bekämpfe mit allem Ernste die mechanischen Unterrichtsmethoden ..., denn zweckwidriger könnte nichts sein, als die Zerrüttung eines vollständig geordneten, nur zu kostspieligen Landschulwesens, um mit neuen Kosten diese summende, schnurrende Wechselseitigkeit einzuführen.“ Der heftigste Gegner der w. Sch. war Diesterweg (Eine pädagogische Reise, 1836). Nach seiner Meinung empfingen die Kinder zu wenig direkten Unterricht; dadurch würde der Einfluß des Lehrers beeinträchtigt. Durch das fortwährende Leisesprechen litten die Sprachorgane an ihrer Entwickelung; accentuiertes, verständnisvolles Lesen wäre unmöglich. Beim Rechnen entstände der alte Mechanismus; beim Schreiben würde der ästhetische Sinn nicht geweckt. Den Lehrer verführte das Listen- und Protokollwesen, das andauernde Geräusch, die fortwährend geteilte Aufmerksamkeit, das eilige Kontrollieren unzweifelhaft zu leidigem Mechanismus. Gegen die oft gerühmten Vorteile und Vorzüge machte er ernste Bedenken geltend. Keineswegs erkannte er in dem Gehilfenwesen einen Antrieb zum Fleiße; und zu willigem Gehorchen käme der Schüler schwerer als sonst. „Die w. Sch. würde nur zu Rückschritten verleiten; darum bleibe sie uns fern!“ Hierauf erwiderten zwei schleswigholsteinische Geistliche und der Schulrat Zerrenner mit großer Breite und zum Teil recht energisch. Zerrenner wies in Diesterwegs Ausführungen zahlreiche Widersprüche nach und erinnerte besonders auch daran, daß Diesterweg wenige Jahre vorher sogar den Bell-Lancasterismus empfohlen hätte. (1827 in der von Pfarrer Spieß herausgegebenen Allg. Älternzeitung.) Dieselben Inkonsequenzen stellte Pastor Rönnenkamp, der Diesterwegs Urteil als oberflächlich, unbegründet, hart und ungerecht bezeichnet, ans Licht. Noch schärfer wurde der Flensburger Diakonus Peters, der Diesterweg einfach als geisteskrank bezeichnete. Gegen diese heftigen Ausführungen, auf die Diesterweg in seinen „Streitfragen“ (Essen 1837) ebenso heftig antwortete, wandte sich Gräfe, der zu vermitteln suchte; allerdings vergeblich; er wurde von Diesterweg ebenso „abgefertigt“ wie dessen Gegner. (Erst zehn Jahre später kam Diesterweg von seiner ungünstigen Meinung zurück; vgl. Rhein. Blätter 1849, Heft 1.)

Gräfe (Schule u. Unt., Berl. 1839) unterwarf die w. Sch. einer wiederholten sorgfältigen Untersuchung und kam dabei zu dem Ergebnis) daß „diese Einrichtung in vieler Hinsicht vor der gewöhnlichen den Vorzug verdiene, sowohl was die intellektuelle, als was die sittliche Bildung betrifft; sie bedeutet ent-

schieden einen pädagogischen Fortschritt, und ich möchte sie eigentlich Normalschuleinrichtung nennen, weil sie für jede Klasse notwendig ist.“ In ähnlichem Sinne hatte sich Otto Schulz in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1836) geäußert; auch Beneke entschied sich für den wechselseitigen Unterricht (Erziehungs- und Unterrichtslehre, Berlin 1836), desgleichen Seminardirektor Sickel in Erfurt. Palmer nahm eine abwartende Stellung; L. Wangemann aber nannte den wechs. Unt. noch 1851 die Vollendung des Unterrichts, und zur selben Zeit empfahl ihn C. G. Scheibert für die Höhere Bürgerschule. Die Fürstenschulen zu Pforta und Grimma wenden ihn, wenn auch in anderer Art, noch heute mit gutem Erfolge an, ebenso die Erziehungsschule des Dr. Barth in Leipzig; H. Kern und T. Ziller empfehlen ihn der Beachtung.

Für die preußischen Volksschulen wurde die Streitfrage durch das Regulativ vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 entschieden. Nachdem zuerst ausgeführt ist, daß „kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt“, heißt es weiter: „Hiermit ist zugleich der Weg angedeutet, wie das für die Schule unentbehrliche Helfersystem von dem unzulässigen, sog. wechselseitigen Unterricht zu unterscheiden, von dem Charakter eines Notbehelfs zu befreien und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen ist, die auch darin das Bild der Familie abspiegelt, daß unter der leitenden Autorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechselseitig geben und empfangen.“ Damit weist das Regulativ auf jene Helferdienste hin, von denen Pestalozzi in seinem Stanzer Brief schreibt: „Damals sprach noch kein Mensch von einem enseignement mutuel; aber sein wahrer unsterblicher Geist entfaltete sich an meiner Seite und unter meinen Kindern ... Kinder lehrten Kinder; Kinder lernten gerne von Kindern; und vorgerücktere Kinder zeigten minder vorgerückten gern und gut, was sie mehr wußten und besser konnten als sie. Wenn eins auch noch so klein war, wenn es auch nur einige Buchstaben mehr konnte, so setzte es sich zwischen zwei andere, umhalsete sie mit beiden Händen und zeigte ihnen mit Schwester- und Bruderliebe, was es mehr konnte als sie.“

4. Das Helferwesen in seiner gegenwärtigen Gestalt. Die Einrichtung des Helfersystems im einzelnen hängt von verschiedenen Umständen ab, besonders auch von der Persönlichkeit des Lehrers, von der Art der Schule, von dem Alter der Kinder, von der Lokalität. In vielen Schulen werden die Schüler nur im Dienste der Regierung verwendet; in andern unterstützen sie den Lehrer auch beim Unterricht und in der Zucht. (S. d. Art. Ämter.)

Zur Förderung der Unterrichtszwecke werden die Schüler herangezogen, indem sie schriftliche Arbeiten gegenseitig prüfen, oder einem durch Schulversäumnis Zurückgebliebenen nachhelfen, oder indem sie eine ganze Abteilung übend beschäftigen. Der fähigere Schüler zeigt dem schwächeren das Nachzeichnen einer geometrischen Konstruktion, oder hilft ihm bei den ersten Präparationen aus dem Lexikon, oder giebt bei einer andern neuen und ungewohnten Arbeit die nötigen Fingerzeige; oder er übt mit ihm Vokabeln, grammatische Formen, geographische Namen, geschichtliche Zahlen u. s. w. In der Landesschule zu Pforta hat jeder Obergeselle (Primaner) zwei Untergesellen (Tertianer), deren Arbeiten er zu überwachen, und mit denen er an jedem Schultage von 4—5 eine sog. Lehrstunde abzuhalten hat. In bestimmter Reihenfolge werden Latein, Griechisch, Mathematik vorgenommen, um die Schüler durch mündliche und schriftliche Repetitionen fester und sicherer zu machen. Am Königstädtischen Realgymnasium zu Berlin hat der Direktor Vogel einen Helferdienst für den botanischen Unterricht eingerichtet. Etwa zwanzig der eifrigsten und tüchtigsten Botaniker aus den Klassen IV—I sind nach und nach mit der Flora von Berlins Umgebung bekannt gemacht worden, pflegen diese Kenntnis in regelmäßigen wöchentlichen Exkursionen und versorgen die ganze Schule mit dem nötigen Pflanzenmaterial, geben in ihren Klassen Aufschluß über den Standort, den Boden u. s. w. und beaufsichtigen die Anlegung von Herbarien. (Vgl. auch C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der Höheren Bürgerschule, Berlin 1848, S. 256 ff.)

Daß ein Schüler einer ganzen Abteilung weiterhilft, ist besonders in der einklassigen Volksschule üblich, und hier wieder hauptsächlich im sprachlichen und im Rechenunterricht. Der Helfer wird entweder derselben Abteilung entnommen, die durch ihn beschäftigt werden

soll, oder einer höheren. Geschieht das letztere, so läuft man Gefahr, den Schüler in seinen eigenen Fortschritten zu hemmen, selbst in dem Falle, daß er nur eine schriftliche Arbeit versäumt. Auch sind die oberen Schüler nicht immer die besten Lehrer für die jüngeren, da ihnen die Sache zu langweilig ist; wogegen die Helfer aus derselben Abteilung durchweg ein reges Interesse zeigen. Einer besonderen Anweisung bedürfen die Helfer in der Regel nicht. Sie ahmen den Lehrer nach und können dies um so leichter und besser, als sie ja nicht zu unterrichten, sondern nur zu üben haben. Das Einüben von Sprüchen, Liederversen, Katechismusstücken kann einem Helfer nicht wohl zugemutet werden, ebenso wenig die Aufsicht über das Lesen im Zusammenhange. Wo es sich aber um ein Lesen nach Wörtern handelt, ist der Helfer sehr gut zu verwerten, namentlich also im ersten Schuljahr. Vorteilhaft ist es, wenn eine Wandlesefibel zur Verfügung steht. Im zweiten, dritten und vierten Schuljahr leitet ein Helfer etwa im Anschluß an ein Lesestück die orthographischen Übungen. Die Kinder buchstabieren zunächst entweder jedes einzelne Wort oder nur die schwierigeren, die nach Anweisung des Lehrers vom Helfer genannt werden. Darnach diktiert der Helfer wortweise oder schon etwas im Zusammenhange und läßt es dann unter Benutzung des Lesebuches gegenseitig korrigieren. Auch auf der Oberstufe kann ein Helfer die Sätze diktieren, welche geschrieben werden sollen. (Vgl. Hedemann, Der Betrieb des Unterrichts in Landschulen. Leipzig, F. Hirt.)

Bei dem Rechenunterricht beschäftigt der Helfer eine Abteilung im Kopfrechnen. Die Aufgaben hat der Lehrer schon vor Beginn des Unterrichts an die Wandtafel geschrieben; oder sie stehen in dem Übungshefte der Kinder, oder sie werden nach Anleitung einer Aufgabensammlung gestellt, die der Helfer in der Hand hält. Je nach Anordnung des Lehrers läßt der Helfer nur das Resultat nennen oder eine vollständige Ausrechnung geben. In der Regel wird kein Helfer länger als eine halbe Stunde täglich beschäftigt. Während dieser halben Stunde muß ein bestimmtes Pensum durchgearbeitet werden.

Da an die geistige und sittliche Kraft eines Helfers verhältnismäßig hohe Anforderungen gestellt werden, ist es wichtig, unter den Schülern die richtige Auswahl zu treffen. Es können immer nur die fähigeren und zugleich willenskräftigsten in Frage kommen; und selbst unter diesen muß öfters gewechselt werden, um nicht den Hochmut der einen und die Erbitterung der andern zu wecken. Herrschsüchtige, Stolze, Hochmütige sind in der Regel auszuschließen, desgleichen solche, die einen Hang zur Angeberei haben oder plauderhaft, unordentlich, leichtsinnig, bestechlich sind.

Ab und zu ist versucht worden, einem sittlich schwachen Schüler einen Pfleger zur Seite zu geben; und auch in dieser Form hat das Helfersystem mitunter schöne Früchte gezeitigt. „Nicht jeder macht auf jeden Eindruck. Will man auf einen Bösewicht einwirken, so sehe man zu, ob er zu irgend einem Schüler mehr Neigung verrät, als zu andern, und nehme den zu Hilfe, den er liebt. Nicht immer der Einsichtigere vermag besser zu wirken. Es giebt einen Zusammenhang zwischen einer und einer andern menschlichen Erscheinung, der zu dem Geheimnisvollsten gehört und tiefer liegt als das Mitklingen einer Saite mit einer andern." (Graffunder.)

5. Bedeutung. Die Bedeutung des Helfersystems für die Regierung, den Unterricht und die Zucht ist nicht gering. Das Helferwesen verhindert vieles, was den Unterricht stören, den Lehrer belästigen oder die Kinder schädigen könnte. Durch die Aufsicht, die die Ordner üben, wird das Begehren im Zügel gehalten; durch die gleichmäßige Beschäftigung, die die Helfer leiten und überwachen, wird der Thätigkeitstrieb in legale Bahnen gelenkt und dem Unfuge vorgebeugt. Dabei gewöhnen sich die Kinder an unverbrüchlichen Fleiß, an Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Ordnung, Pflichttreue, Dienstfertigkeit; „mancher ältere und schlechtere Knabe ist wieder gut geworden, weil er einem anderen forthelfen wollte, sich mit demselben Mühe gab und so selber wieder zur Thätigkeit erstarkte." (Scheibert, Höh. Bürgersch.) Des weiteren werden die Schüler vielfach im Befehlen und Gehorchen geübt; sie machen die wichtige Erfahrung, daß es oft gut ist, Befehle von Gleichstehenden zu beachten. Der Herrschsucht wird vorgebeugt, indem der Schüler, der heute befiehlt, morgen wieder gehorchen muß.

Durch die Entlastung von mancherlei Geschäften gewinnt der Lehrer an Zeit für den direkten Unterricht. In der einklassigen Volksschule wird das Unterrichtsziel erst bei Anwendung des Helfersystems wirklich erreicht. Nicht nur wird der Lehrer genötigt, den Unterrichtsstoff

scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen: es folgt auch auf den entwickelten Unterricht mit Sicherheit die planmäßige Übung, die das Kind in seinem Wissen und Können kräftigt und gleichzeitig seine Arbeitsfreudigkeit belebt. Die häuslichen Arbeiten können beschränkt werden; die Schulversäumnisse wirken weniger nachteilig; die Sprachfertigkeit wird vermehrt und die Scheu vor dem Gebrauch der Schriftsprache vermindert. Dazu kommt noch eins: das Kind lernt vom Kinde manches leichter als vom Lehrer, weil Vorstellungsweise und geistige Fähigkeit einander näher stehen. Besonderen Vorteil hat der Helfer. „Durch die wiederholten aktiven, zugleich mit lebhaftem Interesse und Eifer vollzogenen Reproduktionen wird die Bewußtseinsnähe des bereits Erlernten in hohem Maße gesteigert; das bereits Erlernte wird gewissermaßen stets gegenwärtig erhalten für die von dem späteren Unterrichte zu erstrebenden Produkte."

Daß neben den Interessen der Erkenntnis auch die der Teilnahme reiche Förderung erfahren, ist schon angedeutet. Besonders weckt das Helferwesen die Mitempfindung von Wohl und Wehe, Freude und Schmerz. Der Gemeinsinn wird gestärkt und durch das Beispiel eifriger Helfer stets von neuem angeregt. Da das Helfersystem eine gewisse Nötigung zu bestimmten, regelmäßig wiederkehrenden Handlungen mit sich bringt, so trägt es dazu bei, das Gedächtnis des Willens zu stärken und der Lebensordnung des Schülers etwas Stetes und Festes zu geben. Indem der Helfer lernt, sich in seiner Pflichterfüllung weder durch Drohungen, noch durch Versprechungen beirren zu lassen, erreicht er die erste Stufe jener Freiheit von Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, die den echten Mann kennzeichnet. Durch den Umstand, daß die Schüler ihren eigenen Mitschülern gehorchen müssen, wenn es ihnen auch manchmal schwer wird, erhalten sie einen starken Antrieb zur Heilighaltung von Gesetz, Sitte und Brauch. Vor allem aber dient das Helfersystem der Idee des Wohlwollens, der uninteressierten, selbstlosen Hingabe an einen fremden Willen, jener Idee, von der am meisten die Schönheit der Seele abhängt. „Für andere zu arbeiten, Zeit, Kraft und Mühe für etwas außerhalb der eigenen Persönlichkeit Liegendes aufzuwenden, ist, wenn es aus einem reinen Herzen kommt, der Anfang christlichen Handels, es ist der Boden werkthätiger Liebe, auf dem das Unkraut des Egoismus keinen Platz mehr findet, es ist praktisches Christentum." (Barth, Über den Umgang.)

Schulrat Goltzsch sagt in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (Berlin 1852): „Es darf nicht bezweifelt werden, daß solche geringen Dienste und Handreichungen der fürsorgenden und forthelfenden Nächstenliebe nicht für die Entwickelung des Schullebens allein, sondern auch für die ganze Lebensbildung der Kinder von großem Segen seien, und daß es deshalb zu den Aufgaben einer christlichen Schule gerechnet werden müsse, den Kindern Anleitung und Gelegenheit zu geben, die in der Schule zur Entwickelung gekommenen Kräfte auch in der Schule und für die Schule zum Nutz und Dienst des Nächsten zu gebrauchen."

Litteratur: B. C. L. Natorp, Joseph Lancaster, Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern. Duisburg u. Essen 1808. — J. W. Tilgenkamp, Dr. Bells Schulmethodus. Ebenda 1808. — Schulen der Menschheit, Englands u. Frankreichs unentgeltliche Armenschulen, den Deutschen zur Nachahmung empfohlen von einem Menschenfreunde, 3 Bde. Wien 1816. — Natorp, A. Bell und J. Lancaster. Duisburg u. Essen 1817. — J. Hamel, Der gegenseitige Unterricht. Paris 1818. — Friedleben, Des Grafen von Lasteyries neues System der Erziehung und des Unterrichts. Frankfurt a. M. 1820. — v. Karaczay, Der wechsels. Unt. nach der Bell-Lancast. Methode. Kaschau 1819. — C. W. Harnisch, Ausführl. Darstellg. und Beurtlg. des Bell-Lancast. Schulwesens in Engl. u. Frankr. Breslau 1819. — J. Bendixen, Etwas über Bells u. Lancasters Lehrmethode. Mit bes. Rücksicht auf die Kopenhag. Anstalten der Art. Schleswig 1820. — H. Zschokke, Umriß von der Verbreitung der Bell-Lancast. Schulen in allen Weltteilen. Aarau 1822. — C. Eggers, Kurze Darstellg. der Benutzung der wechsels. Schuleinrichtung am Königl. Christianspflegehause zu Eckernförde. Schleswig 1822. — C. Eggers u. H. Hansen, Begleitungsblätter der Lese-, Schreib- u. Rechentabellen. Eckernförde 1825. — A. F. v. Krohn, Pädag. Bemerkungen mit bes. Beziehung auf das Wesen und den Wert der wechs. Sch. Schleswig 1825. — Schumacher, Einige Worte über Bell-Lancast. Methode. Schleswig 1825. (Progr.-Arb.). — J. C. Möller, Über Anwendung der w. Sch. in Volksschulen. Altona 1826. — H. Diekmann, Briefe über die w. Sch. Altona 1826. — H. Peters, Die wechs. Schuleinrichtung, ein bedeutender Fortschritt zur Verbesserung der Volksschulen. Altona 1829. — J. Staack und H. Kühl, Versuch einer Volksbelehrung über den Nutzen der w. Sch. Altona 1831. — C. Ch. G. Zerrenner, Über das Wesen und den Wert der w. Sch. Magdeburg 1832. — Ders., Mitteilungen u. Winke, die Einführung der w. Sch. betr. Ebenda 1834. — E. M. Müller u. C. C. G. Baumfelder, Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung. Dresden

1835. — Diesterweg, Bemerkungen und Ansichten auf einer pädag. Reise nach den dänischen Staaten im Sommer 1836, für seine Freunde und die Beobachter der wechs. Sch. niedergeschrieben. Berlin 1836. — H. Peters, Dr. Diesterwegs Urteil über die w. Sch. Altona 1837. — P. J. Rönnenkamp, Beleuchtung des Diesterwegschen Urteils über die w. Sch. Altona 1837. — Zerrenner, Die wechs. Sch. nach ihrem inneren und äußeren Werte mit Beziehung auf des Sem.-Dir. Diesterweg Urteil über dieselbe. Magdeburg 1837. — Diesterweg, Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Essen 1837. — J. G. Braun, Auch ein Wort über die wechs. Sch., und zwar in Verbindung mit landwirtsch. und industriellen Beschäftigungsanstalten. Pirna 1838. — H. Gräfe, Schule und Unterricht, S. 111—186: Die wechs. Schuleinrichtung. Berlin 1839. — H. F. F. Sickel, Die Bedeutsamkeit der wechs. Sch. für unsere ungeteilten Volksschulen. Erfurt 1839. — Rönnenkamp, Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Vervollkommnung und den Fortgang der wechs. Schuleinrichtung in den Herzogt. Schleswig u. Holstein. — G. A. Riecke, Die wechs. Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Württemberg. Eßlingen 1846. — Roger, 25 Rechentabellen als Hilfsmittel b. Kopfrechnen mit w. Sch. Eßlingen 1846. — P. H. Reimers, Die wechs. Schuleinrichtung. Altona 1849. (Zur Orientierung über die Eckernf. Schuleinrichtg. am besten geeignet. — Kieler Univ.-Bibliothek!) — L. Wangemann, Der wechselseitige Unterricht — die Vollendung des Unterrichts. Mit bes. Anwendung auf den Sprach- u. Rechen-Unt. Merseburg 1851.

Berlin. St. Ciegs.

Hemmung der Vorstellungen

s. Association und Reproduktion der Vorstellungen

Heraustreten als Strafe

s. Strafe

Herbart, Johann Friedrich, als Philosoph

1. Begriff der Philosophie. 2. Hauptdisziplinen: a) Formale Logik ohne Einmischung der Psychologie. b) Metaphysik, Begriff; Nachweisung der Widersprüche in der Auffassung des Gegebenen. Begriff des Seins und des Seienden. Lösung der Widersprüche im Begriffe des Dinges und der Substanz; im Begriffe der Veränderung, in dem der Materie und des Ichs; metaphysische Grundlage der Psychologie. c) Die allgemeine praktische Philosophie: Neuheit ihrer Begründung. Die praktischen Ideen; in Bezug auf die Einzelnen und die Gesellschaft. Ihre Anwendung auf den Menschen. Das Ideal der Tugend und die Schranken des Menschen und der Gesellschaft. Begriff des Staats. Prinzipien des Fortgangs und des Rückgangs. Erwägung der Pflichten, welche der Fortschritt in der Sittlichkeit bedingt. 3. Religiöse Ansicht; Verhältnis zum Christentum. 4. Philosophische Polemik.

1. Begriff der Philosophie. Wenn man es unternimmt, jemand als einen Philosophen darzustellen, so muß man vorher fragen, was Philosophie sei. Denn nach dem Begriffe derselben richtet sich der des Philosophen. Es sind nun zwar viele verschiedene Begriffe derselben aufgestellt, allein Herbart erinnert mit Recht an die Unzulässigkeit der Meinung, als könne eine heutige Schule oder überhaupt die heutige Zeit erklären, was die Philosophie sein solle; denn sie sei weder von heute noch von gestern. Hiermit sagt er, daß der Begriff der Philosophie ein geschichtlich feststehender ist. Man muß daher auf das zurückgehen, was diejenigen unter Philosophie verstanden haben, denen zuerst ein Begriff von ihrem philosophischen Thun aufgegangen ist. Diese sind aber keine anderen, als die alten Heroen der Philosophie, Plato und Aristoteles, welche lange Jahrhunderte das philosophische Streben beherrschten, deren Vorgänger zwar auch philosophiert haben, aber ohne einen klaren und deutlichen Begriff von ihrem Thun. Plato beschreibt die Philosophie als ein Streben nach Wahrheit, d. h. bei ihm ein Streben nach dem Wissen von dem wahrhaft Seienden und dem Wertvollen und unterscheidet dieses Wissen, als ein über das Gegebene hinausgehendes Denken von der bloßen Meinung. Aristoteles fügt hinzu, daß die Philosophie die allein freie Wissenschaft sei, welche keinen anderen Zweck habe als das Wissen selbst, und dieses bestehe in einer notwendigen Annahme, deren Gegenteil unmöglich sei. Wenn nun Herbart selbst eine Definition der Philosophie als Bearbeitung oder Untersuchung der Begriffe aufgestellt hat, so scheint er sich mit seinem obigen Ausspruche in Widerspruch zu setzen. Allein diese Definition ist ihrem Sinne nach keine andere als die geschichtlich gegebene. Denn wer die Wahrheit sucht, findet sie nicht in seinem Vorrat von unwillkürlich und unbeaufsichtigt entstandenen Begriffen, da er sie dann schon besäße. Hat er nun nichts anderes in sich als diese Begriffe, so muß er die Wahrheit durch Berichtigung und Ergänzung derselben zu finden suchen, also sie bearbeiten.

2. Hauptdisziplinen. Auch an den althergebrachten verschiedenen Disziplinen der Philosophie, Logik, Physik und Ethik, hält

Herbart im wesentlichen fest, nicht weil sie historisch, sondern weil sie der Hauptsache nach richtig sind. Denn diese Hauptdisziplinen ergeben sich aus den Hauptarten der in Untersuchung kommenden Begriffe. Diese können entweder nach ihrer Form oder nach ihrem Inhalte untersucht werden. Wird bloß ihre Form in Betracht gezogen, so kann der Erfolg der Untersuchung kein anderer sein, als sie klar und deutlich zu machen, woraus sich dann weiter die Erkenntnis der allein möglichen Arten ihrer Verbindung ergiebt. Das ist das Geschäft der Logik. Wird ihr Inhalt untersucht, so ergiebt sich der allgemein durchgreifende Unterschied, daß einige einen unwillkürlichen Beifall oder im Gegenteile ein eben solches Mißfallen hervorrufen, andere aber dieses nicht thun, also an sich gleichgültig sind. Die Untersuchung der ersteren ergiebt die Wissenschaft der Ästhetik, deren Hauptteil die Ethik ist. Die an sich gleichgültigen Begriffe würden keine besondere Art der Bearbeitung, außer der logischen, erfordern, wenn sie so, wie sie vorhanden sind, eine einstimmige Erkenntnis des Gegebenen darböten. Da sie faktisch dies nicht thun, so ist für sie eine besondere, disparate Untersuchung nötig, welche in der Metaphysik geschieht. Da diese Einteilung der Hauptarten der Begriffsuntersuchung vollständig ist und also drei von einander unabhängige Disziplinen ergiebt, so verwirft Herbart die hauptsächlich durch den theoretischen Idealismus hervorgerufene Meinung, als müsse die Philosophie von einem einzigen Erkenntnisprinzipe, welches als Realprinzip zu fassen sei, ausgehen und aus diesem alle Erkenntnis ableiten, wie z. B. Fichte sogar die Logik durch seine Wissenschaftslehre begründen wollte. Durch die Verwerfung eines einzigen Prinzips für die ganze Philosophie trat Herbart schon in einen unvereinbaren Gegensatz gegen die übrige seine ganze Lebenszeit hindurch beherrschende Philosophie und hat sich 25 Jahre hindurch, wie er selbst sagt, völlig isoliert gefühlt, ohne bei anderen Verständnis und Hilfe zu finden. Aber er hat dennoch rüstig und unverdrossen an der weiteren Ausführung und Vervollkommnung seines Systems weiter gearbeitet. Denn sein genaues Denken erkannte die Fehler, welche seine Gegner begingen, indem sie als das eine Prinzip einen Begriff setzten, welcher dennoch eine innere und zwar sich widersprechende Vielheit in sich trug. Im Gegensatz gegen den Idealismus, welcher von der Meinung ausging, daß Denken und Sein identisch sein, unterschied er scharf zwischen den Erkenntnis- und den Realprinzipien, welche letztere erst durch das Denken gefunden werden könnten, und sah in der Einheit eines philosophischen Systems nur dessen Einheit im Denken, d. h. die Widerspruchslosigkeit und den notwendigen Zusammenhang der Gedanken. Denn die anfängliche Trennung in den Erkenntnisprinzipien schließt die Vereinigung in den Resultaten nicht aus. — Die Genauigkeit, Gründlichkeit und die Vollständigkeit der Untersuchung der gegebenen und der selbsterzeugten entscheidenden Begriffe wird bei der Betrachtung der drei Disziplinen Logik, Metaphysik incl. Psychologie, und Ethik, welche Herbart systematisch bearbeitet hat, immer deutlicher hervortreten. —

a) Was zunächst die **Logik** betrifft, so hatte Herbart keine Veranlassung von der alten formalen Logik abzuweichen, da er nicht wie Hegel die Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen rechtfertigen, sondern auflösen wollte. Dieser mußte eine neue Logik suchen, welche gestattete, die Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen als Wahrheiten festzuhalten, weil er nach dem idealistischen Grundsatze von der Identität des Denkens und des Seins, die von ihm wohl erkannten Widersprüche in das Seiende selbst verlegen mußte, und konnte sie daher nicht, wie Herbart, als eine anfangs unvermeidliche Auffassung des Gegebenen ansehen, die durch richtiges Denken fortgeschafft werden müsse. — Um die Logik hat Herbart sich das Verdienst erworben, sie von aller Vermischung mit der Psychologie gereinigt zu haben. Denn sie hat es nicht mit dem Aktus des Denkens zu thun, sondern allein mit dem Gedachten, da sie nur die Formen der möglichen Verknüpfungen des Gedachten nachweist, welche dieses seiner Beschaffenheit nach zuläßt. Da diese Formen für alles Gedachte gelten, was auch sein Inhalt sein mag, so ist die Logik eine allgemeine Methodenlehre, in welche die besonderen Methoden, die vom Inhalte des Gedachten abhängen, nicht hineingezogen werden dürfen. Die logischen Regeln dürfen ferner nicht als Äußerungen gewisser im menschlichen Verstande einmal liegender Gesetze, die bei anderen Vernunftwesen auch wohl anders sein könnten, gedacht werden, wonach die Logik nur die Aufstellung eines psychologischen Phänomens sein würde, und nicht vielmehr die Vorschriften enthielte, wie

das Denken gehen solle und nur erzählte, wie es wirklich geht. Die logischen Regeln ergeben sich aus der Betrachtung des Gedachten mit ursprünglicher Evidenz für alle möglichen Intelligenzen. Auch in manchen Einzelheiten hat Herbart die Logik verbessert und die Lehre von der Syllogistik weiter geführt.

b) In der **Metaphysik** weicht er von allen übrigen älteren und neueren Systemen bedeutend ab, wenn er auch einzelne Begriffe und Sätze mit ihnen gemein hat; so mit den Eleaten den Begriff des absoluten Seins; mit den Atomikern den Satz, daß aus dem wahrhaft Vielen nicht Eins wird und aus dem Eins nicht das Viele; mit Plato die Erkenntnis des Widerspruchs in dem sich verändernden Dinge; mit den Skeptikern den Satz, daß das wahre Wesen der vorhandenen Dinge nicht erkannt werden kann; mit Locke, daß das wahre Wesen der Substanz unbekannt ist; mit Leibniz, daß das wahrhaft Seiende unräumlich ist; mit Kant, daß das Sein keine Qualität der Dinge ist, sondern nur die Position derselben und daß eine spekulative Theologie zu den Unmöglichkeiten gehört; mit Fichte, daß das Ich, als Identität des Subjekts und Objekts undenkbar ist, mit Hegel endlich die Erkenntnis der Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen. Aber während diese Wahrheiten bei jenen Philosophen nicht konsequent durchgeführt, sondern mit unhaltbaren Gedanken vermischt und nur gleichsam einzelne Lichtblicke sind, welche in dem Dunkel von allerlei Irrtümern wieder verschwinden ohne die Nacht zu erhellen, hat Herbart sie vollständig ausgeführt und zu einem in sich konsequenten Systeme der Metaphysik verbunden. Diese ist ihm in ihrer Allgemeinheit genommen, die Wissenschaft von der Begreiflichkeit der Erfahrung, d. h. sie untersucht, wie es möglich sei, das Gegebene so zu denken, daß unsere Begriffe sowohl mit der Erfahrung als auch mit der Logik zusammenstimmen. Eine solche Wissenschaft würde nicht nötig und auch gar nicht entstanden sein, wenn sich diese Übereinstimmung in den unwillkürlich entstandenen Erfahrungsbegriffen ohne weiteres fände. Aber das ist nicht der Fall. Eine genaue Untersuchung dieser Begriffe findet, daß alle in sich selbst widersprechend sind. Alles Gegebene fällt unter die allgemeinen Begriffe des Dinges mit mehreren Merkmalen und des veränderlichen Dinges, und diese Dinge sind entweder Körper oder Geister, d. h. entweder materielle, räumlich ausgedehnte, oder selbstbewußte, ein Ich. Das Ding mit mehreren Merkmalen prätendiert Eins zu sein, wird aber doch nur durch mehrere disparate Merkmale wahrgenommen, die nicht auf Eine Qualität zurückgeführt werden können; daß es wahrhaft eins sei, wird nur hinzugedacht, indem man es für den Besitzer dieser Merkmale erklärt. Allein dieses Besitzen des Vielen ist selbst ein Vielfaches, und wenn dieses Besitzen als eine Qualität des Dinges gedacht wird, so zerfällt das angeblich Eine doch wieder in Vieles. Die prätendierte Einheit ist also nicht zu finden. Die Merkmale sind allerdings Eine Gruppe, aber dieser Begriff drückt nur eine formale, nicht eine reale Einheit aus. Dasselbe ergiebt sich, wenn man mit der alten Metaphysik sagt: der Substanz inhärieren viele Accidenzen. — Das veränderliche Ding offenbart noch leichter seinen Widerspruch. Denn obwohl es anders geworden ist, soll es doch dasselbe sein, da man nicht annimmt, daß es vergehe und ein neues Ding an seine Stelle trete. Dazu kommt, wenn ein Ding, etwa ABC, übergeht in ABD, in dem Akte des Übergehens das Merkmal C noch da ist, aber verschwindend und D auch schon da sein muß, aber entstehend. Denn sonst entstände ein absoluter Sprung, während man doch die Veränderung als kontinuierlich denken muß. — Die beiden unvereinbaren Merkmale C und D müssen also dem Dinge zugleich beigelegt werden. — Die Materie wird gedacht als das im Raume ausgedehnte Reale. Das Eine, welches sich dehnt, soll also dasselbe sein mit dem Vielen, worin es durch die Ausdehnung zerreißt. Nun könnte es freilich als Summe seiner Teile ohne Widerspruch gedacht werden, wenn nicht jeder seiner Teile auch wieder als Materie, also als ausgedehnt gedacht werden müßte und so ins Unendliche fort. Auf diese Weise könnten seine letzten Teile nicht gefunden werden. Denkt man aber, daß es aus letzten Teilen bestehend, so müßten diese nicht ausgedehnt, sondern einfach, d. h. raumlos sein, aber aus Raumlosen scheint kein Räumliches entstehen zu können, da der Raum als kontinuierlich gedacht wird. — Der Begriff des Ich endlich leidet an mehreren Widersprüchen. Wird das Ich als ein reales Eins gedacht, so fällt es sowohl unter den Widerspruch des Dinges mit vielen Merkmalen, als auch unter den des veränderlichen Dinges, weil es dann als Urquell der vielen verschiedenen Vorstellungen angesehen werden muß, also eine ursprüngliche Mannigfaltigkeit

in sich enthält und weil außerdem seine Vorstellungen veränderlich sind. Denkt man es aber als rein, d. h. als die Identität des Subjekts und Objekts, so kann man den Inhalt seines Begriffs nicht finden. Denn auf die Frage: wen das Ich vorstellt, wenn es sich vorstellt? ist keine Antwort möglich, da das „Sich" nichts anderes bedeutet als „sein Ich" und wenn man fragt: was das ist, welches sich vorstellt, so ist ebenfalls nur möglich zu antworten: es ist das Ich. Dazu kommt, daß die prätendierte Einheit des Subjekts und Objekts dem unvermeidlichen Gegensatze zwischen Subjekt und Objekt widerspricht. — Diese von Herbart geleistete Nachweisung der Widersprüche in der gemeinen Auffassung des Gegebenen ist für die allgemeine Metaphysik vollständig. Denn die übrigen besonderen Formen des Gegebenen, wie des Lebens, des Organismus, der Polarität, der Zweckmäßigkeit u. s. w. fallen unter die obigen allgemeinen Formen und können daher, wenn sie Widersprüche in sich enthalten, erst nach diesen berichtigt werden, oder wenn sie keine enthalten, wie die Form der Zweckmäßigkeit, so fallen sie gar nicht unter die metaphysische Bearbeitung. — Denn das metaphysische Denken, welches, um die gegebenen Widersprüche zu lösen, sich über die Erfahrung erheben muß, hat dazu keinen Antrieb und keine Berechtigung als eben die Widersprüche. Dieser Antrieb liegt aber lediglich darin, daß die gegebenen Dinge einen Anspruch darauf machen, als seiend gedacht zu werden. Aber dieser Anspruch kann nicht eher gerechtfertigt werden, bis jene Widersprüche gelöst sind. Denn ein Begriff, in welchem das eine Glied das andere aufhebt, kann unmöglich ein wahrhaft Seiendes ausdrücken. Andere Begriffe, welche jenen Anspruch auf das Sein nicht machen, wie z. B. die Kontinuität und die Bewegung, enthalten auch Widersprüche, aber bei diesen ist die Lösung nicht nötig, vielmehr unmöglich, wie ja auch in der Mathematik, besonders der höheren, viele widersprechende Begriffe notwendig beibehalten, ja erzeugt werden müssen. — Diese Untersuchung Herbarts mit ihrer Ordnung, Schärfe und Vollständigkeit findet sich bei keinem anderen Philosophen. Einzelne, wie die Eleaten, Plato, Fichte und Hegel haben einen oder den anderen Widerspruch erkannt, aber nicht alle; andere, wie Aristoteles, Kant und Schelling haben sie nur dunkel gefühlt; die meisten aber haben sie gar nicht beachtet. Einige neuere haben gemeint, die von Herbart aufgestellten Widersprüche seien keine; aber wer nicht scharf denkt, hält manches für möglich, was doch unmöglich ist. — Für die Lösung der Widersprüche hat Herbart seine Methode der Beziehungen aufgestellt, die hier aber übergangen werden kann, da er selbst sagt, man könne sie entbehren, wenn man genau dem Antriebe folge, welcher in den Problemen selbst enthalten sei. Von der größten Wichtigkeit für das ganze System Herbarts ist seine Untersuchung über den Begriff des Sein und des Seienden. Er unterscheidet zunächst das Sein vom Geschehen, als disparate Begriffe, und zeigt, daß, wenn man den Grund des Geschehens ohne weiteres sofort in dem Seienden voraussetzt, als ob diesem die Begründung wesentlich wäre, also ursprünglich in seiner Natur läge, man das Seiende, sofern es vor der Folge gedacht wird, zur bloßen Möglichkeit des Geschehens und Werdens mache, so daß falls das Werden sich aus ihm nicht entwickle, das Seiende nicht wäre, was es ist, also überhaupt nicht wäre. In jener Annahme liegt also der offenbare Widerspruch, daß das Seiende seinem Wirken vorausgesetzt wird und auch nicht. Denn das Seiende soll zwar dem Wirken vorausgesetzt werden, aber es soll sich auch erst durch sein Wirken realisieren; denn wenn es nicht wirkt, so ist es auch nicht. Vermeidet man diesen Widerspruch, so muß das Seiende absolut gesetzt werden, unangesehen, ob es wirkt oder nicht. Das Wirken liegt nicht im Begriffe des Seienden, d. h. es ist ihm zufällig. Daher darf man das Sein auch nicht mit der Wirklichkeit verwechseln, denn die Wirklichkeit ist nichts anderes, als das uns Gegebene; sie bezieht sich also auf uns, wenn dieses auch im gemeinen Denken, d. h. vor aller Untersuchung für das Reale gehalten wird. Das Sein ist auch kein Dasein; denn dieses bedeutet, daß etwas in einer Reihe mit anderem ist, welches auch da ist. Dann würde das Seiende mit Aufhebung dieser Reihe verschwinden, also nur unter einer Bedingung, nicht aber absolut gesetzt sein. Wird das Sein also von irgend etwas bejaht, so wird damit ausgesagt, das dieses nichts bedürfe, weder ein Denkendes noch ein anderes Seiendes, welches es trage, es stehe an sich selbst fest. Gegen diesen Begriff des Sein ist der Einwurf gemacht, daß Herbart ihn willkürlich gemacht habe. Aber nicht allein wird von Allen vor weiterem Nachdenken diese absolute Position auf die gegebenen Dinge, wenn auch fälschlich, angewandt, sondern auch alle

Philosophen haben irgend etwas absolut ohne alle Bedingung gesetzt: die Elemente, Atome, Samen der Dinge, Zahlen, das Eins, allgemeine Begriffe, die Materie, Dinge an sich, die unendliche Substanz, das Ich, die absolute Identität, den absoluten Geist, den ursprünglichen Drang u. s. w. Aber alle Philosophen haben wenig oder gar nicht gefragt, ob das von ihnen als absolut Gesetzte die Bedingungen erfülle, unter denen etwas als absolut gesetzt werden kann. Herbart ist der einzige, welcher es gründlich gethan hat, und der daher in dieser Hinsicht einen einsamen Platz unter den bisherigen Philosophen einnimmt. Und doch ist es selbstverständlich, daß, wenn etwas absolut gesetzt werden soll, es auch von einer solchen Beschaffenheit sein muß, die keine Relation und Negation in ihrem Begriffe enthält. Das Seiende muß daher als durchaus positiv oder affirmativ gedacht werden, ferner als absolut einfach, ohne alle innere Mehrheit. Denn wenn seine Qualität mehrfach wäre, so würde sie wenigstens zwei von einander unabhängige Qualitäten enthalten müssen. Dann würden zwei absolute Qualitäten, aber nicht ein, sondern zwei Seiende sein. Wollte man aber die Einheit der beiden als das Seiende setzen, so hätte man wieder ein Relatives als absolut gesetzt, da die Einheit sich auf beide bezieht und ohne diese Beziehung nichts ist. Ebenso wenig darf das Seiende als ein Quantum gedacht werden, denn in jedem Quantum lassen sich Teile unterscheiden, mögen sie trennbar oder untrennbar (kontinuierlich) sein; es würde also wiederum nicht ein, sondern mehrere Seiende gesetzt werden, und beim Kontinuum die Beziehung aufeinander noch hinzukommen. Wie Vieles aber sei, bleibt durch den Begriff des Seienden ganz unbestimmt, da die Vielheit des Seienden nicht Vielheit im Seienden ist. — Mit diesen Sätzen stellte sich Herbart dem damals herrschenden mit Spinozismus verquicktem Idealismus feindlich gegenüber, wurde aber wenig beachtet, weil dieser Idealismus wähnte, alle übrige Philosophie sei nur ein in der Entwickelung der Philosophie weit zurückgebliebener Standpunkt, und das philosophische Publikum schwach genug war, dieses zu glauben.

Aus den obigen Bestimmungen des absolut Gesetzten oder des Seienden ergiebt sich weiter, daß nichts von dem Gegebenen als wahrhaft seiend gedacht werden darf. Denn alles, was wir wirklich wahrnehmen, ist nur unsere Vorstellung, ist also ein Relatives; alle Begriffe von dem Wirklichen sind nur relative; die gegebenen Qualitäten der Dinge sind kein absolutes Was, sondern entspringen nur aus Verhältnissen, sind daher kein Sein, sondern ein Geschehen. Die wahren Qualitäten des Seienden bleiben uns stets unbekannt; in diesem Sinne ist der Satz Kants richtig, daß wir die Dinge an sich nicht kennen. Daher ist das Gegebene sämtlich nur ein Schein, d. h. nicht Täuschung oder Traum, sondern wirklicher Schein, welcher auf das Seiende hindeutet, da, wenn nichts wäre, auch nichts scheinen könnte. Weil ferner dieser Schein ein mannigfaltiger ist, der auf keine Weise auf ein wahres Eins zurückgeführt werden kann, so deutet er auf vieles und qualitativ verschiedenes Seiende hin.

Auf dem Grunde dieser Bestimmungen über das Sein und das Seiende löst Herbart die angeführten Widersprüche in den Begriffen des Gegebenen.

1. Der Widerspruch in dem Begriffe des Dinges mit mehreren Merkmalen, oder der Substanz, welcher viele Accidenzen inhärieren, lag darin, daß das eine Ding oder die eine Substanz zugleich als Eins und als Vieles gedacht wird. Ist dieser Begriff unmöglich und kann er nicht weggeworfen werden wie die gemachten Widersprüche, so muß nach der logischen Regel, daß man von dem Unmöglichen das gerade Gegenteil setzen muß, gedacht werden, daß die Vielheit in dem Einen nicht von ihm selbst herrührt, sondern von einem Zusammensein des einen Seienden mit anderen realen Wesen. Denn die Vielheit der Merkmale kann nicht verändert werden, weil sie erfahrungsmäßig gegeben ist; sie kann nicht geleugnet werden, sondern nur, daß sie aus dem einfachen realen Wesen stamme. Aus vielen isolierten Wesen aber kann sie auch nicht stammen, also muß gesetzt werden, daß sie durch irgend eine Verbindung oder Zusammensein mehrerer realen Wesen entstehe. Wie dies möglich sei, bleibt hier noch im Dunklen, dieses wird sich aber durch die Lösung des folgenden Problems lösen. Nur soviel erhellt hier, daß Ein einfaches reales Wesen keine Substanz, d. h. eine Trägerin der Accidenzen sein könne, also keine Substanz ohne Kausalität.

2. Der Widerspruch, daß ein Ding in dem nächsten Augenblicke nicht mehr ist, was es in dem vorigen war und doch prätendiert, dasselbe zu sein, ist schon dem gemeinen Denken aufgefallen und dieses hat schon längst angefangen, den gegebenen Begriff dadurch zu

verbessern, daß es die Veränderung dem Einflusse eines oder mehrerer Dinge zuschreibt, durch welchen etwas Neues in jenem entstanden sei. Allein so wie hier die Ursache gedacht wird, als eine äußere, die von sich etwas in ein anderes einfließen läßt, ist selbst ein in sich widersprechender Gedanke. Denn dieses Einfließenlassen ist selbst eine Veränderung in dem verursachenden Dinge, die also wiederum eine äußere Ursache haben müßte und so ins Unendliche fort. Daher haben manche Philosophen ein wirkendes Prinzip angenommen, bei dem das Wirken zu seiner eigenen Natur gehöre. Aber diese Annahme ist wieder eine unmögliche. Denn das wirkende Prinzip muß ein reales Wesen sein, da nichts nicht wirken kann. Als Seiendes ist es aber was es ist, ohne alle Beziehung auf Anderes. Das Wirken kann also nicht in seiner Natur liegen, denn das Wirken ist eine Beziehung auf Anderes. Es scheint also, daß man den Begriff der äußeren Ursache ganz fallen lassen müsse, wenn er nicht anders als auf diese beiden Weisen gefaßt werden kann. Wollte man nun anstatt der äußeren Ursache eine bloß innere annehmen, d. h. daß ein Ding sich selbst zum Wirken bestimmt, so gerät man wieder in eine unendliche Reihe der Ursachen. Denn die Selbstbestimmung ist auch eine Veränderung des früheren Zustandes, die wieder eine Selbstbestimmung voraussetzt und so ins Unendliche fort. Es scheint also, daß man den Begriff der Ursache gänzlich aufgeben und die Veränderung auf ein absolutes Werden zurückführen müsse. Allein damit begiebt man sich in den offenbarsten Widerspruch, weil man dann denken muß, daß die Qualität des Seienden sich grundlos selbst aufhebe und in ihr Gegenteil umschlage. Dann aber würde die Qualität des Seienden sich selbst widersprechen, d. h. sie würde sich selbst aufheben und also nichts werden, nicht aber, wie Hegel meinte, ein Neues setzen. Herbart hat, um die Frage nach der Möglichkeit der Kausalität zu beantworten, einen völlig neuen Weg eingeschlagen. Das absolut einfache Wesen kann sich nicht von selbst aufmachen, um das Geschehen hervorzubringen, wenn es dazu nicht genötigt wird. Da diese Nötigung nicht in ihm selber liegen kann, so muß sie in anderen einfachen Wesen liegen. Dies kann aber nur dann der Fall sein, wenn zwei oder mehrere Wesen in ein Zusammensein geraten, so daß sie für einander sind, und auch nur in dem Falle, wenn in ihrer Qualität etwas ist, welches sich gegenseitig negiert. Da diese Negation nicht die unveränderliche Qualität der Wesen verändern kann, so müssen die einfachen Wesen, die in dieses Verhältnis geraten, einander widerstehen, und der Zustand dieses gegenseitigen Widerstehens ist das Neue, welches geschieht. Diese Theorie der „Störung und Selbsterhaltung" zeigt, daß alle wahre Ursache eine Wechselursache ist, und daß die Kraft nicht ursprünglich in den Wesen enthalten ist, sondern erst in ihnen entsteht. — Die ausführliche Begründung dieser Theorie kann hier nicht wiedergegeben werden; wohl aber ist hier wieder ein Ort, die Genauigkeit, Vollständigkeit und Scharfsinnigkeit des Denkens bei Herbart den übrigen Philosophen gegenüber hervorzuheben. Der Begriff der Ursache und der Kraft ist zwar von der großen Mehrzahl dieser seit alter Zeit gebraucht, aber nur sehr wenige haben es für nötig gefunden, sich in eine wirkliche Untersuchung darüber einzulassen. Des Cartes, die Occasionalisten und Leibniz erkannten zwar die Unmöglichkeit des influxus physicus, aber versuchten die Frage nach der Möglichkeit des Verursachens durch eine über alles menschliche Verständnis hinausliegende göttliche Einrichtung vergeblich zu erklären. Kant überhob sich aller weiteren Untersuchung durch die Annahme eines im Verstande ursprünglich liegenden Kausalgesetzes, in welchem er nur ein Gesetz der notwendigen Aufeinanderfolge der Erscheinungen sah. Seine idealistischen Nachfolger verfielen in das absolute Werden. Die neueren Atomiker statten die Atome mit ursprünglichen Kräften aus, wobei sie sich der Mühe überheben zu fragen, was denn eigentlich eine Kraft sei.

3. Das Problem der Materie, d. h. des räumlichen Realen, bearbeitet Herbart in einer sehr weitläufigen Untersuchung, deren Hauptsache in folgendem bestehen möchte. Der sinnliche Raum bezieht sich auf die vorhandene Erscheinung, nicht auf die realen Wesen. Aber wenn diese nach den Ergebnissen der Untersuchung über die Substanz und die Veränderung in einem Zusammen oder auch Nichtzusammen gedacht werden müssen, so werden notwendig Raumbegriffe auf sie angewendet. Denn wenn die Materie nicht eine bloße den Menschen eigentümliche Erscheinung sein soll, wie Kant meinte, so müssen die realen Wesen ganz unabhängig von unserem Anschauen in einem Raume geordnet und beweglich gedacht werden. Herbart konstruiert daher einen intelligiblen Raum. Das Element desselben ist das

Aneinander zweier Punkte, durch dessen Wiederholung eine starre Linie entsteht, worauf dann die übrigen räumlichen Konstruktionen folgen. Anfänglich gewinnt er nur kommensurable, deren Maß das Aneinander zweier Punkte ist. Sodann aber, wenn zwischen zwei schon in bestimmter Distanz feststehende Punkte eine Linie gelegt werden soll, ergeben sich auch inkommensurable Linien, weil es dann möglich ist, daß der letzte Punkt der Linie sich völlig mit dem schon feststehenden Punkte deckt, zu welchem sie geht. Durch die Übertragung dieses unvollständigen Zusammenfallens auf alle Punkte der Linie entsteht eine kontinuierliche Linie und weiterhin alle übrigen kontinuierlichen räumlichen Konstruktionen. Dadurch entsteht freilich der Widerspruch, welcher in dem Begriffe der Teilung eines unräumlichen Punktes und überhaupt in dem unvermeidlichen Begriffe des Kontinuums liegt und nicht aufgehoben werden kann, aber es auch nicht bedarf. Denn er liegt nur in einer an sich nichtigen, formalen Konstruktion. Diese ist an sich nichtig, weil der Raum an sich nichts ist, sondern nur die Möglichkeit des Außereinander. Werden nun in eine solche Konstruktion die einfachen realen Wesen hineingetragen, so trifft der Widerspruch nicht sie selbst, sondern nur die ihnen zufällige Lage. Derselbe Widerspruch liegt auch in dem Begriffe der Bewegung, welche als kontinuierlich gedacht werden muß. Die Bewegung ist an sich auch kein wahrhaftes Geschehen, da bloß durch sie in den Wesen nichts geschieht. Mit solchen unmöglichen Begriffen hat auch die Arithmetik insbesondere die höhere ohne Irrtum zu rechnen. — Zur Bildung der Materie sind mehr als zwei reale Wesen erforderlich, weil zwei allein, die sich gegenseitig selbst erhalten, in einem Punkt zusammenfallen würden. Es muß deshalb angenommen werden, daß mehrere Wesen in das Eine eindringen, gegen welche sich dieses nicht selbst erhalten kann. Diese würden daher nicht vollständig in jenes eindringen können und mit ihm zusammen mehr als einen mathematischen Punkt einnehmen. — Die weiteren Expositionen Herbarts über die Materie haben an diesem Orte kein vorwiegendes Interesse, weil sie nur die Grundlage zu dem Versuch der Naturphilosophie Herbarts (und ein solcher soll diese nur sein) bilden. Das Vorstehende ist auch nur deshalb angeführt, um die Genauigkeit und Schärfe des Denkens bei Herbart in der Kürze zu zeigen, worin er alle anderen Philosophen übertrifft.

4. Das letzte Problem der Metaphysik bezieht sich auf die Widersprüche, welche der Begriff des Ich in sich trägt und seine Behandlung ist hauptsächlich gegen den Idealismus gerichtet. Dieser, wie er sich in seiner Strenge bei Fichte findet, ist zwar ein notwendiger Durchgangspunkt für die Metaphysik, da es unzweifelhaft richtig ist, daß alle sog. äußere Erfahrung in der That nur eine innere ist. Denn wir haben als das wahrhaft Gegebene nur unsere Vorstellungen; daß diese von etwas Äußerem herrühren, ist uns nicht gegeben, sondern nur hinzugedacht. Die äußeren Dinge sind in der That doch nur unsere Vorstellungen, die nirgends anders wo sind, als in uns. Daher scheint das einzige reale Wesen nur unser Ich zu sein, und alles Übrige nur dessen Vorstellung. Aber wegen der nachgewiesenen Widersprüche im Begriffe des Ich kann es kein reales Wesen sein, so sehr es dasselbe auch im gemeinen Denken prätendiert. Für denjenigen, der diese Widersprüche erkennt, verliert der Idealismus in allen seinen Gestaltungen seine Wahrheit. Daher ging Herbart trotz des seine Zeit beherrschenden Idealismus auf dem Wege seiner Ontologie weiter. Ist alles Geschehen nur in den einfachen realen Wesen möglich, so muß das Ich oder das Selbstbewußtsein auch in einem solchen geschehen. Er nennt dieses Wesen mit dem alten Namen die Seele. Diese ist daher, wie alle übrigen Wesen, an sich selbst von allem Geschehen frei, welches in ihr nur durch das Zusammensein mit anderen Wesen entstehen kann. Daher ist sie an sich nicht, wie die gewöhnliche Ansicht annimmt, ein ursprünglich vorstellendes, denkendes, wollendes und fühlendes Wesen; es sind in ihr auch keinerlei Anlagen, Keime, Vermögen und Kräfte vorhanden, aus denen sich Bewußtsein und Selbstbewußtsein entwickeln könnte. Alle ihre Vorstellungen, unter welchem Worte Herbart nicht nach üblicher Weise Abbilder des Vorhandenen versteht, sind nur ihre Selbsterhaltungen oder Zustände, zu denen sie nur durch das Zusammensein mit anderen realen Wesen gelangt, und diese drücken nur auf verschiedene Weise ihre eigene Qualität aus, ohne irgendwie das Wesen und Geschehen in anderen Wesen abzubilden. Einmal entstanden aber bleiben diese Vorstellungen ihrer Qualität nach unveränderlich. Da die Seele mit sehr verschiedenen und sehr vielen Wesen unmittelbar oder mittelbar zusammen sein kann, so sind ihre Selbsterhaltungen auch sehr verschieden.

obwohl sie alle in der einfachen Seele sind ohne irgend einen Raum einzunehmen, wie sich manche eingebildet haben und noch einbilden. Ebenso sind ihre Selbsterhaltungen ihrer Stärke nach unwandelbar aber sehr verschieden, und können daraus die mannigfaltigsten Verbindungen und Gegensätze des Geschehens in ihr entstehen. Wie Herbart das Problem des Ich in seiner auf Metaphysik, Erfahrung und Mathematik gegründeten Psychologie gelöst hat, kann hier nicht ausgeführt werden. Nur das mag noch bemerkt sein, daß es eins der größten Verdienste um die Philosophie ist, daß er die Psychologie, welcher er um der Pädagogik und der Anwendung der ethischen Wissenschaft auf das Leben willen einen ganz außerordentlichen Fleiß bis zu seinem Lebensende gewidmet hat, als der erste in der ganzen Reihe der Philosophen auf die Bahn einer wirklichen Wissenschaft geführt hat. Zwar hatte Fichte schon den Versuch gemacht, das empirische Bewußtsein und dessen Vorgänge aus einem unbewußten psychischen Mechanismus spekulativ zu erklären, aber dieser war durchaus wertlos, weil er mit widersprechenden Begriffen unternommen wurde. Herbart verwarf den ganzen Begriffsapparat, mit welchem man bisher diese Wissenschaft bearbeitet hatte, sowohl das Ich als Realprinzip als auch die Seelenvermögen als Realgründe des geistigen Geschehens. Diese letzteren sind ihm nicht besser als die mythologischen Vorstellungen, mit denen man in alter Zeit die Ereignisse der sinnlichen Welt hatte erklären wollen, und als Reste der Scholastik, die sich vergeblich bemühte, aus der vorausgesetzten Möglichkeit die Wirklichkeit zu begreifen. Insbesondere machte er der alten Psychologie zum Vorwurf, daß sie das vorhandene Bewußtsein des erwachsenen gebildeten Menschen, welches nur das Resultat einer sehr langen und langsamen Entwickelung sein könne, als eine ursprünglich in der Seele liegende Mitgift ansehe und über die Entstehung der geistigen Bildung nichts zu sagen wisse, als daß ihr allerlei Keime und Anlagen zu Grunde lägen, ohne doch angeben zu können, worin diese beständen. — Die Unsterblichkeit der Seele ist ihm ohne allen Zweifel gewiß, da sie ein einfaches reales Wesen ist, dessen innere in diesem Leben erworbene Bildung nicht verloren werden kann.

c) Auch die **praktische Philosophie** Herbarts ist insofern ein origineller Anfang, als die wissenschaftliche Darstellung derselben ein durchaus neuer Anfang ist. Nicht seine ethische Beurteilung des Wollens ist eine neue; denn sie ist dieselbe, welche seit alter Zeit in der menschlichen Gesellschaft vorhanden gewesen ist. Ebensowenig ist sein Gegensatz gegen den Eudämonismus etwas Neues; er bekennt dankbar, daß er durch Kant von demselben geheilt sei. Auch haben schon vor Herbart einige englische Philosophen, wie durch einen Nebel eine Verwandtschaft der Ethik mit der Ästhetik gesehen, aber sind fern davon gewesen dies wissenschaftlich zu begründen und auszuführen, wie es Herbart gethan hat, bei dem übrigens diese Verwandtschaft im Grunde nur eine logische ist. Aber das ist vollständig neu, daß er nicht, wie bisher geschehen war, die Ethik mit den leeren formalen Begriffen des Gesetzes, der Pflicht und der Tugend beginnt. Er beweist, daß die ethische Beurteilung nicht von einem Wollen ausgehen dürfe, weil der Wille nicht sein eigener Richter sein kann. Lob und Tadel ergeht über das Wollen, also kann es nicht durch das Wollen bestimmt sein, sondern muß willenlos, unwillkürlich sein. Ein solches Urteil kann ferner nicht über ein einfaches Wollen ergehen; denn das Einfache ist überall gleichgültig. Wie in der Ästhetik, so müssen daher auch in der Ethik Verhältnisse der Beurteilung vorgelegt werden. In dieser also Willensverhältnisse. Hier zeigt sich wieder Herbarts Gründlichkeit und Vollständigkeit im Denken, indem er zunächst eine Reihe von einfachen Willensverhältnissen konstruiert und beweist, daß außer diesen keine anderen möglich sind. Er findet fünf solcher Verhältnisse: des Willens Einer Person zu ihrer eigenen Einsicht; des schwächeren Wollens zu einem stärkeren, des Willens einer Person zu dem vorgestellten Willen einer anderen, und die beiden Verhältnisse zwischen zwei Personen, deren Wollen entweder unabsichtlich oder absichtlich aufeinander treffen. Das Urteil über diese Verhältnisse ergiebt die Ideen (Musterbegriffe) der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Vergeltung. Da diese Willensverhältnisse sich auch in einer größeren Menge zusammenlebender Personen finden, so muß sich auch auf diese die Beurteilung erstrecken, wodurch die abgeleiteten Ideen der Rechtsgesellschaft, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Kultursystems und der beseelten Gesellschaft sich ergeben. Nach der Aufstellung und näheren Beschreibung dieser Ideen läßt sich Herbart in eine Untersuchung über die Anwendung der-

selben auf den Menschen ein und führt diese schwierige und verwickelte Untersuchung so umfassend in ihrer Allgemeinheit aus, wie sie sich vor ihm und auch nach ihm schwerlich wieder findet. Mögen auch sehr viele treffliche Untersuchungen über einzelne Verhältnisse vorhanden sein, die tiefer in das Spezielle eingehen, aber die im allgemeinen vollständige Zusammenfassung alles dessen, was zur Anwendung der praktischen Ideen notwendig bedacht und ausgeführt werden müßte, wenn das ganze Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft dem Ideal freilich nicht entsprechen, was unmöglich ist, aber doch mehr und mehr angenähert werden soll, wird sich schwerlich anderswo finden. Das aber ist eben der Hauptgrundsatz Herbarts, daß die Ideen in ihrer Gesamtheit mit einander sowohl in der einzelnen Person als in dem gesellschaftlichen Leben verbunden sein müssen, wenn das ethische Ideal erstrebt werden soll. Das Ideal für den Einzelnen ist die Tugend, d. h. der reelle allen Ideen gemäße Wille, für die Gesellschaft, der von allen Ideen beseelte Gemeingeist. Aber dieses Ideal ist nicht erreichbar. Denn wenn auch die Tugend in einer Person vorhanden wäre, so könnte ihr Handeln in der ihr fremden Welt wegen der vielfachen Verwickelungen und Hindernisse, welche diese ihr entgegenstellt, nicht genügen; ebensowenig kann sich die Tugend in der Zeitreihe des Lebens vollkommen entwickeln, das Höchste, was erreicht werden kann, ist die Sittlichkeit, d. h. der Entschluß der besten Einsicht zu folgen. Denn die Bedingungen der Tugend stehen wegen seiner Abhängigkeit vom leiblichen Organismus, seiner Gebrechlichkeit, seiner Individualität und der Gesellschaft, in welcher er lebt, nicht in seiner Gewalt. Von besonderer Wichtigkeit sind Herbarts Ansichten über den Staat. Dieser ist nicht entstanden durch einen beliebigen Vertrag einer zusammenhangslosen Anzahl von Einzelnen, sondern aus einer Menge verschiedener kleiner Gesellungen, die auf einem Boden dauernd zusammenleben wollen und sich zu ihrem Schutze gegen innere Unordnung und äußere Feinde einer auf ihrem Boden befindlichen Macht unterworfen haben. Da der Staat die umfassendste Gesellschaft ist, so gelten für ihn auch alle gesellschaftliche Ideen ohne Ausnahme, wenn der sittliche Maßstab an ihn gelegt wird. Er soll sie alle durch seine Mitglieder möglichst verwirklichen. — Man kann nur die Kraft und die Tiefe der sittlichen Einsicht Herbarts bewundern, daß er in einer Zeit, wo das von der Moral völlig getrennte Naturrecht noch selbst bei Kant und Fichte in voller Geltung war, und man den Staat nur als eine Rechtsgesellschaft ansah, und in einer Zeit, die dazu noch unter dem Drucke der Napoleonischen Herrschaft stand, solche Gedanken fassen und vortragen konnte, — Gedanken, die in viel späterer Zeit gefaßt und erst in der unsrigen anfangen, einigermaßen ihrer Verwirklichung entgegenzugehen. In dieser Hinsicht vorzüglich steht er weit über seiner Zeit. — Auch hinsichtlich der Gesellschaft überhaupt und des Staats insbesondere weist Herbart die Schranken durch eine eingehende Untersuchung nach, die nicht allein in der mangelhaften Gesittung der Mitglieder und in den unzureichenden Institutionen liegen, welche aus Mißtrauen gegen die Macht, welche sowohl schützen als auch drücken kann, die Macht durch Teilung schwächen, sondern auch in den schon errichteten ethischen Systemen. Zwar die Rechtsgesellschaft und das Lohnsystem erhalten und verbessern sich aus eigenem Triebe, aber doch nur auf die Dauer, wenn ihnen das Wohlwollen entgegenkommt; das Verwaltungssystem aber, welches sich auf das Wohlwollen gründet, erzeugt nicht von selbst diese Gesinnung, sondern erweckt nur immer neue Wünsche nach Genuß und ist daher nicht ausführbar, wenn nicht ein allgemein verbreitetes Wohlwollen vorhanden ist; das Kultursystem, je weiter es fortschreitet droht zu zerfallen, besonders wenn die praktischen Ideen nicht richtig gesehen und angewandt werden. Statt der Einigkeit entsteht Zwiespalt und eine Verdünnung des gesellschaftlichen Geistes. Wenn die Regierung bessern will, so stößt sie an eingewurzelte Sitten und Nationalgefühle; will sie aber im Geiste einer gesunkenen Gesellschaft handeln, so macht sie das Übel noch schlimmer. — Das menschliche Geschlecht im einzelnen so im großen und ganzen scheint daher nicht geeignet zu sein, der Tugend recht nahe zu kommen. Aber dennoch ist schon etwas erreicht, und feste Grenzen des Fortschritts in der Gesittung zeigen sich nicht. Deshalb weist Herbart auf die verschiedenen Arten der menschlichen Regsamkeit hin: die Beschäftigungen in Arbeit und Erholung, die Gesinnungsverhältnisse des Verkehrs, des Beifalls und Mißfallens, der Liebe und Freundschaft; die Familien- und die Dienstverhältnisse, um in ihnen die Prinzipien des Fortgangs und Rückgangs zu erkennen. Denn danach richten sich die Überlegungen über dasjenige, was für den Fortschritt ge-

schehen muß. Solche Überlegungen zerfallen dreifach: insofern die Grundideen dem Einzelnen gelten; insofern die abgeleiteten Ideen die Gesellschaft sich zum Gegenstande nehmen, und sofern die Einzelnen und die Gesellschaft in ihrer Wechselwirkung das Künftige zum Besseren oder Schlimmeren hinführen. Mit diesen Überlegungen beschäftigt sich Herbart zum Schlusse seiner allgemeinen praktischen Philosophie.

3. Religiöse Ansicht. Verhältnis zum Christentum. Schon aus diesem kurzen Abrisse von Herbarts Ethik, noch viel mehr aus seiner Ausführung derselben ergiebt sich, daß er über die gutmütige, aber etwas leichtsinnige Meinung der damaligen Zeit, daß der Mensch ursprünglich gut sei, weit erhaben war. Er verwarf zwar ein radikales Böse, welches Kant dem Menschen zuschrieb, weil ein solches durch keine Mittel aufgehoben werden kann, aber er sah in dem Bösen nicht bloß eine Negation des Guten, sondern ein positives Wollen, welches so lange bleibt, bis es durch eine stärkere Kraft aufgehoben wird. Diese fand er aber nicht in der Sittenlehre, die vielmehr für sich allein als ein Druck auf dem Menschen liegt, und unzulänglich ist, ihn vor Leiden, Übertretungen, innerem Verderben zu schützen. „Dem gesunkenen Menschen muß sich eine neue Welt eröffnen; denn seine Welt ist ihm verdorben; seine Schuldbriefe müssen zerrissen werden, denn er kann sie nicht bezahlen.“ Daher bedarf er der Religion, als einer Ergänzung der Ethik. Die objektive Grundlage der Religion liegt in der teleologischen Naturbetrachtung. Denn wunderbar ist und bleibt das Beginnen eines zweckmäßigen Naturlaufs, der aus einer richtigen Metaphysik nicht erklärt werden kann. Die Meinungen, daß wir nach notwendigen Gesetzen die Natur als ein zweckmäßiges Ganze vorstellen müßten, und die andere, daß das absolute Werden von vornherein ein sich zweckmäßig entwickelndes sei, sind völlig unhaltbar. Jedoch kann auf der Grundlage der Zweckmäßigkeit der Naturformen kein strenges Wissen von einem intelligenten und mächtigen Schöpfer erbaut werden. Denn die Zweckmäßigkeit der Naturformen ist zwar gegeben, aber nicht allgemein gegeben und es liegt in ihr kein zu lösender Widerspruch, da es möglich ist, daß das Zweckmäßige auch ohne einen zwecksetzenden Willen entsteht. Es kann daher keine Religionsphilosophie im eigentlichen Sinne eines Wissens aufgestellt werden. Wir müssen uns deshalb mit einer allerdings sehr hohen Wahrscheinlichkeit begnügen, daß das gegebene Zweckmäßige von einem Schöpfer herstammt, dessen Weisheit und Macht alle unsere Begriffe übersteigt; also begnügen mit einem Glauben; wie wir uns ja auch mit einem ähnlichen Glauben, welcher die Grundlage aller Gesellschaft unter den Menschen ist, begnügen, ohne darin zu irren. Denn kein strenger Beweis lehrt uns, menschliche Sprache auf menschliche Gedanken zu deuten, da es doch möglich bleibt, daß solche Töne auch ohne vorausgesetztes Denken und Wollen hörbar würden. Glauben wir nun an einen persönlichen Schöpfer der Zweckmäßigkeit in der Natur, so giebt uns dieser Glaube, welcher die höchste Intelligenz in demselben voraussetzt, auch ein Recht, diesem die ethischen Ideen beizulegen und unter diesen vor allen die absolute Güte, durch welche sein Wollen und Wirken bestimmt ist. Nur in einem solchen Glauben an einen absolut heiligen Gott kann der Mensch finden, was er in der Religion sucht und suchen soll: Erlösung von seiner Schuld, Trost im Leiden und Tode, Mut und Kraft zum Fortschritt in der Heiligung. — Die Philosophie kann überhaupt keine, also auch eine solche Religion nicht schaffen. Aber sie kann ihr mancherlei Hilfe gewähren, in der Abwehr alles Pantheismus und Materialismus und in der Reinigung und fester Bestimmung der ethischen Begriffe. — Auch in Hinsicht auf die Religion stand Herbart mit der herrschenden Philosophie seiner Zeit in direkter Opposition. Während diese bei ihren Hauptvertretern ein offener oder versteckter Pantheismus war, welcher den Schein hatte von Religion völlig durchdrungen zu sein, ja sich rühmte, die Philosophie mit der christlichen Religion versöhnt zu haben, obgleich man den Worten der Dogmatik einen ihnen ganz fremden Sinn unterlegte, erklärte Herbart, daß die Metaphysik, die man früher als eine halbe Heilige behandelt habe (weil sie meinte das Dasein Gottes streng bewiesen zu haben), nur eine rein weltliche Wissenschaft sei, die Religion aber nur auf einem Glauben ruhe, der nicht zu einem Wissen erhoben werden könne; daß also die Philosophie weder als Metaphysik noch als Ethik von der Theologie abhängig sei. Freilich hat diese seine Stellung der Aufmerksamkeit auf seine Philosophie und deren Schätzung zu seiner Zeit Abbruch gethan, weil man wähnte, sie sei ein überwundener Standpunkt; aber, nachdem der Rausch des Pantheismus verflogen war, ist es doch zu Tage

gekommen, daß die ernüchterten Anhänger des spinozistischen Monismus, wie es nicht anders sein konnte, in offenen Atheismus verfielen. Wer daher nur unbefangen sehen will, muß gestehen, daß Herbart eine durchaus andere Stellung zur Religion und zur christlichen insbesondere einnimmt. Denn er hält fest an dem Glauben an einen persönlichen Gott, ohne welchen Glauben überhaupt keine wirkliche Religion möglich ist, und er erklärt nicht nur im allgemeinen, daß die christliche auf dem klassischen Fundamente des Neuen Testamentes ruhe, sondern auch insbesondere, daß nur ein Glauben, nicht aber ein Wissen von Gott möglich sei, wie es ja auch im Neuen Testamente heißt, daß Gott in einem unzugänglichen Lichte wohne, und er hütet sich endlich, sich auf Spekulationen über die christlichen Dogmen einzulassen, weil dies nicht das Amt eines Philosophen ist.

4. Philosophische Polemik. Zum Schlusse sei noch folgendes bemerkt. Bei dem Gegensatze, in welchem er gegen die seine Zeit beherrschende Philosophie stand, war es nicht zu umgehen, daß er zu mancherlei Polemik genötigt wurde. Aber wie wenig dies für ihn erfreulich war, bezeugen seine Worte: „Ich wende jahrelang auf eigene Untersuchungen, ehe ich mir einige Tage nehme zu Beschäftigungen, die mich unwillkürlich in Polemik verstricken müssen.“ Und wie gehalten, der Ruhe eines Philosophen würdig, ist seine Polemik! Im Gegensatz gegen Hegel und seine Genossen, die in einem Journale ihre Gegner mit Waffen behandeln, von denen jener selbst sagt, daß man sie „Knittel, Peitschen, Pritschen“ nennen würde, also sich eines wohlersonnenen und wohl bedienten litterarischen Terrorismus befleißigen wollten, will Herbart vielmehr die schärfste Polemik, die wohl möglich wäre, vermeiden. Wie milde, selbst entschuldigend spricht er im ersten Teile seiner Metaphysik über Schelling, der doch wohl ihm am meisten unsympathisch war. Nur einmal in der Schrift über seinen Streit mit der Modephilosophie spricht er sich mit bitterem Ernste gegen einen Mann aus, der ihn moralisch verdächtigt hatte, und auch hier vermeidet er jedes beleidigende Wort. Wie er seine Philosophie nicht durch eine scharfe und verletzende Polemik schützen wollte, so suchte er sie auch nicht durch Rhetorik zu empfehlen, so sehr ihm auch die Gabe ausdrucksvoller Rede zu Gebote stand. Was er suchte, war nur die Wahrheit, und was ihm als solche aufgegangen war, hat er in präziser und klassischer Diktion dargestellt, allezeit vom an sich Evidenten ausgehend und jeden folgenden Schritt in seiner Notwendigkeit beweisend, von keinem anderen an Vollständigkeit der zu behandelnden philosophischen Probleme und an produktivem Scharfsinn übertroffen. —

Litteratur: Über Herbarts Leben und Schriften s. Hartensteins Einleitung zu Bd. I der kleinen philosophischen Schriften Herbarts 1842. Ferner Zeitschrift für exakte Philosophie I. S. 44. Einleitung zu der von Bartholomäi besorgten Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts. Die Einleitung zum I. Band der von Kehrbach herausgegebenen Werke Herbarts. Vergleiche ferner die Angaben in den verschiedenen Lehrbüchern über Geschichte der Philosophie, oder der Geschichte der Pädagogik.

Hannover. Thilo. †

Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog

1. Einleitung. 2. Sein Leben und seine pädagogischen Werke. 3. Schlußbetrachtung.

1. Einleitung. In das Leben und in die Lehre eines bedeutenden Mannes sich zu vertiefen gewährt dem Erzieher nicht bloß mannigfachen Genuß, sondern bringt ihm reichen Gewinn. Aus der Fülle großer und guter Gedanken fließt umfassende Belehrung. Aber selbst die Fehler können viel Wertvolles in sich schließen. Mit Recht hat man gesagt, daß die Irrtümer großer Geister belehrender sind als die Wahrheiten mittelmäßiger Köpfe. Und an Irrtümern soll es ja — wie man oft gehört und noch hören kann — der Lehre Johann Friedrich Herbarts nicht fehlen. Es fragt sich nur, ob man ihn für so bedeutend im Geistesleben unseres Volkes hält, daß man auch da, wo er gefehlt, wo er geirrt, Belehrung und Anregung für das eigene Denken, die eigene Persönlichkeit erwarten darf.

Ohne Zweifel werden die Antworten sehr verschieden ausfallen. Je nach der Verschiedenheit des philosophischen Standpunktes wird das Urteil bald günstiger, bald absprechender lauten. Niemand aber wird der hohen geistigen Kraft und der Energie des Mannes Anerkennung versagen können, wenn man auch seinem System eine weiter reichende Bedeutung nicht zuerkennen will. Wer ihm aber alle Bedeutung abspricht, beweist damit, daß er Herbart selbst nicht kennt und an dem Eindruck, den dieser Denker auf weite Kreise unseres

Volkes gemacht hat und noch macht, einfach vorüber geht.

Und selbst wenn man den Einfluß, den sein philosophisches Denken auf die Entwickelung der Philosophie gehabt hat, für gering anschlagen sollte, so würde damit die Bedeutung des Mannes noch lange nicht aufgehoben sein. Denn über allen Zweifel erhaben ist die Wirkung, die sein pädagogisches Denken ausgeübt hat und noch ausübt. Diese Wirkung, diesen Einfluß erkennen auch seine Gegner ohne Rückhalt, wenn auch zuweilen mit einem gewissen Bedauern an.

Allgemein wird zugegeben, daß gegenwärtig keine pädagogische Betrachtung, die auf Wissenschaftlichkeit Anspruch machen will, an der Arbeit Herbarts vorüber gehen darf, ohne sich mit ihr auseinander zu setzen. Wer auf der Höhe pädagogischer Wissenschaft heutzutage stehen will, muß sich daher mit Herbarts Pädagogik eingehend beschäftigen. Diese aber ist in ihrem tiefsten Grunde nicht zu verstehen ohne die philosophischen Voraussetzungen, von denen der pädagogische Denker ausging.

Herbart ist unter den Originaldenkern der neueren Zeit der einzige, bei dem die Pädagogik nicht bloß beiläufig berührt wird, sondern der das ganze Gewicht seiner theoretischen und praktischen Lehren auf die Fragen der Pädagogik einwirken ließ. Bei ihm ist die Pädagogik ein wesentlicher Bestandteil der Philosophie, eins von den Fächern, in denen die theoretischen Teile — Ethik und Psychologie — ihre Probe bestehen, ihre Brauchbarkeit zum Verständnis der Natur und der Geschichte, zur sittlichen Lenkung des Einzelnen wie der Gesellschaft bewähren können. Bei ihm tritt nicht bloß das allgemeine Interesse hervor, das jeder Denker an dem Verlauf der Kultur und der Sitten nimmt und ihn leicht dazu antreibt, unter Einwirkung seiner philosophischen Weltansichten über diesen Gegenstand gelegentliche Äußerungen einzuweben. Herbart wurde mit wissenschaftlicher Notwendigkeit zu eindringender Beschäftigung mit der Pädagogik geführt. Die innere Triebkraft seiner ethischen und psychologischen Überzeugungen bewog ihn, die pädagogischen Probleme systematisch zu durchdenken und zu bearbeiten. Unter dem Einfluß ausgebildeter philosophischer Theorieen entstanden zeigt seine Pädagogik überall enge Verbindung mit ihnen.

Es kann deshalb nicht wunderbar erscheinen, wenn gerade Erzieher von Beruf und Pädagogen von Fach, die nicht bei den empirischen Thatsachen stehen bleiben, sondern aus innerstem Bedürfnis heraus zu den tieferliegenden Gründen vordringen wollen, gerade an Herbart sich wenden und von ihm zu lernen suchen. Es verrät wenig Kenntnis, wenn der Erzieher daraufhin angesprochen wird. Denn ohne Zweifel hat unter den deutschen Philosophen Herbart die größte und eindringendste Gedankenarbeit diesem Gebiet zugewendet. Er hat den Grundstock von Lehrsätzen geschaffen, der die Pädagogik recht eigentlich zur Wissenschaft erhob, deren Verwaltung ihr anvertraut ist.

Und an diesem Grundstock sollte der Erzieher vorübergehen? Muß denn jeder von vorn anfangen, oder ist es nicht viel richtiger, die begonnene Arbeit auf dem gelegten Grunde weiterzuführen? Muß denn jeder von der Eitelkeit erfüllt sein, als ein Originaldenker aufzutreten? Sollte er sich nicht daran genügen lassen, in der großen Arbeitskette als ein notwendiger Ring geschätzt zu werden? Damit ist ja die Selbständigkeit des Einzelnen niemals aufgehoben. Nichts ist vielleicht dem Herbartischen Geiste mehr zuwider als eine blinde Hingabe an eine fremde Autorität. Dieser Geist fordert vielmehr immer und überall kritische Prüfung, allerdings im Sinne positiven Schaffens, nicht kleinlichen Nörgelns.

Jedem Weiterblickenden steht von vornherein fest, daß die Pädagogik des Einflusses einer Philosophie bedarf, die ebensosehr mit der Erfahrung, wie mit einer edlen Sittenlehre und einer im Sinne der Physiker nüchtern forschenden Psychologie vertraut ist. Das Herbartische System besitzt diese Eigenschaften. Wer allerdings gern sein Ohr mit modernen Schlagworten füllen läßt, den wird die nüchterne Untersuchung, die klare Schärfe der Herbartischen Sprache nicht gewinnen. Wer aber die modernen Kinderkrankheiten überwunden hat, wird unwiderstehlich angezogen und immer mehr erfüllt von der echten Begeisterung, die nicht in überschwenglichen Worten sich Luft macht, sondern die Tiefen des Gemüts ganz erfüllt und nachhaltig wirkt.

Kann die Beschäftigung mit Herbart solche Wirkungen äußern, so müssen wir doch von vornherein es ablehnen, als sei bei ihm die Vollendung gegeben. Man bedenke, daß sein Wirken in den Anfang des Jahrhunderts fällt und lange vor der Mitte desselben schon abgeschlossen ist. Unser heutiges Deutschland ist

nicht mehr das, was es vor 50 Jahren war. Unser heutiges Getriebe kann ein System nicht mehr umspannen, das unter einfacheren, zum Teil anders gestalteten Verhältnissen geboren ward. Aber ich sprach soeben auch nur von einem Grundstock, der als grundlegend die Zeiten überdauert und noch auf lange hinaus die Bildung der Erzieher beeinflussen kann.

Dabei hat es gewiß für uns noch einen besonderen Reiz, daß wir, die wir alle heute mehr oder weniger auf den Kampf gestellt sind, auf den Kampf ums Dasein, und auf den der innersten Überzeugungen, bei Herbart ein Leben finden, das in seiner antiken Ruhe und seinem klassischen Gleichmaß einfach vom Schönen und Wahren ganz gesättigt ist. Vielleicht ist dem jetzigen Geschlecht die rechte Würdigung für solch ein Dasein schon verloren gegangen; sie kündigt sich den Jetztlebenden etwa nur noch in stilleren Stunden an, wo die Sehnsucht nach friedlicheren Gefilden mitten in dem hastenden, nervösen Treiben und Drängen einer friedlosen Gegenwart den Ermatteten zuweilen beschleichen will. Herbart gehörte einer Zeit an, in der der Einzelne sich noch ganz in sich versenken konnte, in der man das Ausleben verstand in dem Sinne einer inneren Ausgestaltung des persönlichen Seins, in der Bedeutung galt, nicht mehr haben, sondern immer mehr sein zu wollen. Sollte das Verständnis dafür ganz verloren gegangen sein? Die Gefahr einer gewissen Entfremdung von den Zeitgenossen liegt allerdings nahe genug. Je höher und je reiner die innere Durchbildung sich vollzieht, um so größer muß der Abstand werden von dem Durchschnitt, dessen geistige Bedürfnisse nicht Schritt hält mit der eigentümlichen Art, wie der ideal Gesinnte das „Ausleben“ auffaßt. So hochstehende Naturen können selbstverständlich nicht sogleich auf Anerkennung unter den Zeitgenossen rechnen. Auch Herbart war es nicht vergönnt, — die Früchte seiner Arbeit zu schauen. Er teilt auch hierin das Schicksal vorausschender, bahnbrechender Geister. Dies das tragische Moment in seinem Leben: er selbst immer einsamer sich fühlend, unverstanden von den Zeitgenossen. Erst nach seinem Tode bricht sich seine Lehre Bahn, Schule bildend und das Denken und Streben, namentlich der Erzieher, beeinflussend. Zu Anfang des Jahrhunderts traten seine Werke hervor; jetzt, da wir uns dem Ende desselben zuneigen, fangen sie an zu wirken, die pädagogische Welt zu beherrschen und damit einen Einfluß auf die geistige Gestaltung des Volkes, ja der Völker, zu gewinnen, der sich getrost demjenigen zur Seite stellen kann, wie er von großen Dichtern auszustrahlen pflegt.

Gerade hierin aber zeigt sich die Bedeutung des Mannes. Je weiter wir uns zeitlich von ihm entfernen, um so größer wird er. Wie viele sog. berühmte Männer und Schriftsteller, die bei Lebzeiten in aller Munde sind, verschwinden in kurzer Zeit aus dem Bewußtsein des Volkes und schrumpfen bald in ihr nichts zusammen. So trat den berühmten Modephilosophen seiner Zeit Schelling, Hegel gegenüber Herbart ins Dunkel zurück; aber wo sind jene geblieben — und wohin ist dieser gekommen? Jene behaupten in der Geschichte der Philosophie wohl ihren geräumigen Platz, aber sie sind tot in ihrer Wirkung auf die Nation — dieser kommt in den Kompendien der Philosophie oft kurz weg, lebt aber und fängt immer mehr an in seiner Bedeutung erkannt und geschätzt zu werden; ein Zeichen dafür, wie lebensfähig die Gedanken sind, die er in seinen Werken uns hinterlassen. Darum ist es gewiß sehr zeitgemäß, diesen Mann ihn in Wandel und Lehre, den Philosophen unter den Pädagogen, den Pädagogen unter den Philosophen zu verfolgen, seinen Gedankengängen nachzugehen, sie im Zusammenhang mit der Kulturbewegung seiner Zeit verstehen und im Lichte der Gegenwart beurteilen zu lernen.

2. Sein Leben. Ungemein einfach, ohne aufregende Momente und durchgreifende Schicksalsschläge, nicht auf dem geräuschvollen Markt des öffentlichen Lebens, sondern vielmehr in Abgeschiedenheit und Stille, wie sie dem philosophischen Denken am besten eignet, verläuft sein Leben. Dies äußere Leben fesselt an sich so wenig als das der meisten Männer, deren ganze Kraft der wissenschaftlichen Forschung gewidmet ist. Keine dramatische Verwicklung, kein rascher Wechsel der Ereignisse. Sein Leben bietet uns das Bild eines deutschen Gelehrten und Universitätslehrers dar, der auch sein inneres Schicksal hatte, ihm gleich groß wie andern das äußere, der ungestört durch die Sorge um äußere Lebensbedingungen seine ganze geistige Kraft höheren Zwecken zuwenden konnte, dessen edle Persönlichkeit allen, die ihn kannten, die größte Achtung abnötigte. Beseelt von der reinsten Gesinnung, ausgerüstet mit einer wunderbaren Spannkraft des Geistes

hat Herbart fast ein halbes Jahrhundert hindurch die wichtigsten Interessen des Menschengeschlechts zum Gegenstand eines eindringenden Nachdenkens gemacht.

Dieses Leben wollen wir in kurzen Zügen mit Hervorhebung des pädagogisch Bedeutungsvollen an uns vorüberführen, indem wir folgende Abschnitte durchlaufen:

1. Kindheit und Schulzeit 1776—1794. 2. Das Universitätsleben 1794—1797. 3. Die Hauslehrerzeit in der Schweiz 1797 bis 1800. 4. Vorbereitung zum akademischen Lehramt 1800—1802. 5. Erste akademische Wirksamkeit in Göttingen 1802—1809. 6. Akademische Wirksamkeit in Königsberg 1809 bis 1833. 7. Seine zweite akademische Wirksamkeit in Göttingen bis zu seinem Tode 1833 bis 1841.

1. Abschnitt: Kindheit und Schulzeit 1776—1794. Die Familie Herbarts stammt aus dem südwestlichen Thüringen, aus dem Eisenacher Oberlande, und zwar aus Ostheim. Dort lebte der Urgroßvater Herbarts, ein Leinweber, in kleinen, drückenden Verhältnissen. Sein Sohn arbeitete sich aus Armut und Gedrücktheit heraus, ausgezeichnet durch treffliche Gaben und Eigenschaften des Geistes und Charakters. 1734 wurde er im Alter von 31 Jahren als Rektor des Gymnasiums nach Oldenburg berufen, welches Amt er 34 Jahre bekleidete. Aus seinen zahlreichen Programmen und Gelegenheitsschriften geht hervor, daß er ein klarer Kopf und in vielen Wissenschaften nach ihrem damaligen Stande wohl bewandert war. Er hatte fünf Kinder, eine Tochter und 4 Söhne; der vorjüngste derselben, Thomas Gerhard, Justiz- und Regierungsrat in Oldenburg, verheiratete sich mit Lucie Margarete Schütte, Tochter eines Arztes in Oldenburg. Aus dieser Ehe stammte Johann Friedrich Herbart. Er wurde am 4. Mai 1776 in Oldenburg geboren.

Den wesentlichsten Einfluß auf seine Erziehung gewann seine Mutter. Sie war eine seltene, merkwürdige Frau, welche allerdings denen, die sie nicht näher kannten, manchmal sonderbar und excentrisch erschien. In der That verband sie lebhafte Phantasie mit schnellem Überblick und raschem Entschluß, mit Willensstärke und Ausdauer, so daß sie nach allen Seiten hin energisch in alle häuslichen Angelegenheiten eingriff. Mit großer Klarheit und Sicherheit durchschaute sie die Verhältnisse und mit großer Energie führte sie das als notwendig Erkannte durch. Bei ihrem Gatten fand sie kein rechtes Verständnis. Wiewohl er sie frei schalten und walten ließ, und ihr namentlich bei Erziehung des Sohnes keine Hindernisse in den Weg legte, ward das häusliche Leben häufig gestört, ein Umstand, der auf die Entwickelung des Sohnes nicht gerade günstig wirkte. In der rechten Erziehung ihres Sohnes ging die Mutter ganz auf. Sie nahm am Unterricht teil und lernte Griechisch mit. Trotz aller Liebe hielt sie den Knaben streng, gewöhnte ihn frühzeitig an leichte Kleidung, hartes Lager, kaltes Baden. Auf alle Weise suchte sie den Gefahren, welchen einzige Söhne leicht ausgesetzt zu sein pflegen, vorzubeugen und die körperliche Schwäche, namentlich das Augenleiden, das sich der Knabe durch einen unglücklichen Sturz in einen Kessel mit heißem Wasser zugezogen hatte, zu beseitigen. Wegen seines schwächlichen Gesundheitszustandes erschien es ihr ratsam, zunächst durch Privatunterricht ihn zu bilden. Die Wahl des Lehrers war eine glückliche, insofern derselbe es auch verstand, das erste philosophische Interesse zu wecken. In der Wolffschen Philosophie gebildet wußte Uelze vor allem anregenden Unterricht in der Religion zu erteilen. Er blieb nicht bei der bloßen Überlieferung der protestantischen Lehre stehen, sondern entwickelte neben ausführlichen Analysen der Begriffe eine Menge Zweifels- und Entscheidungsgründe, behandelte Fragen aus der Moral, Psychologie und Metaphysik und betrieb die Logik als förmlichen Lehrgegenstand. In der Art nun, wie Herbart diesen Unterricht benutzte, verriet sich der Trieb nach Bestimmtheit, Klarheit und Zusammenhang der Gedanken in einem Grad, wie er selten in so frühem Alter hervortritt. Fremde Gedanken konnte er mit großer Leichtigkeit reproduzieren; gehörte Predigten konnte er fast wörtlich niederschreiben, aber sehr bald trat er auch in selbständige Prüfung und Verarbeitung der Gedanken ein. In seinem vierzehnten Jahr schrieb er einen kleinen Aufsatz „Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit.“ Denn schon früh trieb es ihn, seine Gedanken darzustellen. Seinen Kameraden predigte er vor; daneben versuchte er sich in physikalischen Versuchen, in mathematischen und geographischen Spielen. (Kehrbach, Gesamtausgabe der Schriften Herbarts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, I. Bd., S. 359 f.) Sehr frühzeitig trat auch seine musikalische Anlage hervor. Gleichzeitig

lernte er Violine, Violoncello, Harfe und Klavier. Schon als elfjähriger Knabe erntete er reichen Beifall wegen seines Klavierspieles in Privatkonzerten. Auch an die Komposition kleiner Singstücke wagte er sich; als Student löste er ein seinen Freunden halb im Scherz abgedrungenes Versprechen durch Herausgabe einer Sonate ein. Später gab er seinen musikalischen Übungen eine fruchtbare Beziehung zu seinen psychologischen und ästhetischen Untersuchungen. Mich. 1788 trat Herbart in die II. Kl. der Lateinschule zu Oldenburg ein. Im Herbst 1789 wurde er in die I. Kl. versetzt. Unter den Unterrichtsgegenständen interessierte er sich am meisten für Physik und Philosophie. Letztere war die Wolffsche, die im nördlichen und mittleren Deutschland einen fast offiziellen Charakter angenommen hatte. Aber auch Kant lernte er schon als Schüler kennen; in die Logik war er schon in seinem 11. Lebensjahr eingeführt worden. Was in der Schule vorgetragen war, durchsprach er eifrigst mit wenigen Freunden. Er trennte sich nicht leicht von einer Idee, die einmal lebendig in ihm geworden war, sondern ging ihr nach, bis er sie in alle ihre Verzweigungen verfolgt hatte. Nur mit wenigen Mitschülern hatte er Verkehr, obgleich er aller Achtung, Liebe und Teilnahme durch sein bescheidenes, teilnehmendes und freundliches Betragen gewann. 1793 hielt er als Oberster die übliche Abschiedsrede an die zur Universität abgehenden Primaner über das Thema: „Etwas über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten das Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken.“ Diese Rede machte solches Aufsehen, daß der Herausgeber der Blätter vermischten Inhaltes, v. Halem, welcher innige Liebe zu dem vielversprechenden Jüngling gefaßt hatte, sie in der gen. Zeitschrift drucken ließ. (Kehrbach, 1. Bd., S. 352—358.) Ebenso erregte die lateinische Rede, die er am Abgang vom Gymnasium hielt, allgemeine Aufmerksamkeit. Er verglich in derselben Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie. Vortrefflich vorbereitet, mit tüchtiger klassischer Bildung ausgerüstet verließ er im Frühjahr 1794, 18 Jahre alt das Gymnasium. Dem Willen seines Vaters folgend nahm er sich vor Jurisprudenz zu studieren, obwohl er eine unüberwindliche Abneigung gegen dieselbe empfand.

Die Wahrheit, daß Bildungswesen und Bildungsarbeit in engem Zusammenhang stehen mit den geistigen Strömungen, die das innere Leben der Nation jeweilig durchströmen, stellt sich vor allem in der Entwickelung hervorragender Persönlichkeiten dar. In ihnen kann naturgemäß das, was die Zeit bewegt und ergreift, tiefere Wurzeln schlagen als in flacheren Köpfen. So zeigt auch die Jugendzeit des Philosophen Herbart das auf, was für die damalige Zeit charakteristisch war: die Beschäftigung und die Vorliebe für philosophische Studien. Daß diese Vorliebe allerdings schon bei dem Knaben hervortritt, erscheint als etwas Außergewöhnliches; die Denk- und Gemütsrichtung der heutigen Knabenwelt, auch der geistig hervorragendsten Mitglieder unter ihr, dürfte schwerlich solchen Fragen zugewendet sein, an die der kleine, jugendliche Oldenburger Philosoph sich wagte.

Nur zu natürlich war es darum auch, daß derselbe unter den deutschen Universitäten gerade Jena auswählte, die er Ostern 1794 bezog.

II. Abschnitt. Das Universitätsleben 1794—1797. Jena stand in dieser Zeit im Mittelpunkt der philosophischen Bewegung. Nachdem der Kantsche Kriticismus das Geschick der Nichtbeachtung und des Mißverständnisses erlebt hatte, wurde er zuerst von den führenden Geistern der Universität Jena auf den Schild gehoben und zum Mittelpunkt einer glänzenden akademischen Lehrthätigkeit gemacht. Dies aber wurde wiederum der Anlaß, die Grundlagen, die Kant in sorgsamer Scheidung und in feiner Anordnung gegeben hatte, zu einem einheitlichen und ausdrucksvollen Lehrsystem auszubauen. Der Systemtrieb war zu keiner Zeit so mächtig wie damals. Ein gut Teil Schuld daran hatte das Begehren einer hoch und vielseitig erregten Zuhörerschaft, die von dem Lehrer geradezu eine geschlossene, wissenschaftliche Weltanschauung verlangte.

Außerdem befand sich die Philosophie in Jena dicht neben Weimar, der Residenz Goethes und Schillers, der litterarischen Hauptstadt Deutschlands. In stetiger persönlicher Berührung regten sich hier Dichtung und Philosophie gegenseitig an und seitdem Schiller die gedankliche Verbindung zwischen beiden hergestellt hatte, griffen sie immer inniger und tiefer in ihrer Vorwärtsbewegung zusammen.

Dieselbe wurde noch durch ein Moment rein philosophischer Natur gesteigert. Zu der Zeit, wo die Vernunftkritik des Königsbergers

sich Bahn brach, wurde in Deutschland das festgefugte und wirkungsvollste aller metaphysischen Systeme bekannt: der Spinozismus. Durch den Streit zwischen Jakobi und Mendelssohn, der sich auf Lessings Stellung zu Spinoza bezog, war des letzteren Lehre in das lebhafteste Interesse gerückt worden. Und so wurden bei dem tiefen Gegensatz, der zwischen beiden waltet, Kant und Spinoza die beiden Pole, um die sich das Denken der folgenden Generation bewegte.

Den meisten Erfolg für die Verbreitung der Kantschen Lehre hatten Karl Leonhard Reinholds Briefe über die Kantische Philosophie (1786 in Wielands deutschem Merkur). Karl Leonhard Reinhold wurde 1787 nach Jena berufen. Aus dem Barnabitenorden entflohen ward er ein begeisterter Vorkämpfer der Kantischen Philosophie. Die Jenaische allgemeine Litteraturzeitung, 1785 begründet, wurde das einflußreichste Organ des Kantianismus. Indem Reinhold die Philosophie als eine große gemeinschaftliche Sache der Gelehrtenrepublik behandelte, rief er eine lebhafte Begeisterung für die Philosophie überhaupt hervor und diese selbst gewann durch seine Bemühungen öffentliches Vertrauen und Anteilnahme in größeren Kreisen als jemals zuvor und anderswo. Es war kein Wunder, daß man ihm Gehör schenkte. Kant folgend erschien ihm der menschliche Geist als die wundervolle Tiefe, aus welcher alle Form der Dinge, aller Reichtum der Natur unbewußt entstände, so daß die Selbsterkenntnis alles enthüllen mußte, was geheimnisvoll außer uns geschieht und bis dahin vergeblich hin und her gedeutet wurde. Reinhold wollte nun das Bewußtsein aus dem Schlafe wecken und zu ungeahnten Aufschlüssen den Weg bahnen. Auf diesem so zubereiteten Boden trat nun, nach dem Weggang Reinholds nach Kiel, 1794, Johann Gottlieb Fichte mit frischer und ungleich höherer spekulativer Kraft ein.

Um dieselbe Zeit kam auch Herbart nach Jena. Seine Ankunft fiel also zusammen mit der ersten frischesten Entwickelung des Fichteschen Idealismus. Denn Fichte trat sein akademisches Lehramt an mit der Abhandlung „Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sog. Philosophie“ und mit seiner „Grundlage der Wissenschaftslehre“, über welche er im Sommer 1794 Vorlesungen hielt und die er bogenweise für seine Zuhörer drucken ließ. Herbarts Denken, lange zuvor — wie wir gehört — durch Wolffische und Kantische Lehren angeregt, fand im Fichteschen Idealismus nun seine Fortsetzung und Nahrung. (Ziller, Herbart. Reliquien S. 20. Leipzig 1871.) Das philosophische Interesse beherrschte ihn so stark, daß die Zeit, welche er in Jena verlebte, für ihn entscheidend ward. So wirkte er bei seinem Vater zunächst aus, daß er wenigstens das erste Jahr seiner Universitätszeit ausschließlich der Philosophie widmen dürfe; später setzte er es dann durch Vermittelung eines Freundes durch, daß seine Eltern den weiteren Entwickelungsgang wenigstens äußerlich nicht zu unterbrechen und durch Vorschriften einseitig zu regeln versprachen. Mit welchem Ernst und Eifer der junge Student seine Studien betrieb, davon zeugen noch einige Reliquien aus jener Zeit, welche uns Einblick gewähren in die Ausbildung und Umbildung seines Gedankenkreises. Zugleich zeugen dieselben davon, daß, wenn auch die Fichtesche Wissenschaftslehre bei ihrem ersten Auftreten mit freudigem Staunen begrüßt wurde, in Herbart der Geist der Prüfung, welche über jede einzelne Behauptung strenge Rechenschaft verlangt, nicht unterdrückt werden konnte. Dem angehenden Schüler Fichtes drängten sich Zweifel auf, namentlich gegen die in der Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 2. Aufl. S. 17 f. entwickelten Deduktion des Nicht-Ich. Seine Bedenken legte er Fichte direkt vor und empfing mündlich das Urteil des Lehrers. (Bei Kehrbach I, Aus der Studienzeit in Jena Nr. 1.) Wie das Urteil ausgefallen, ob Fichte die Bedenken zurückgewiesen, ist nicht festzustellen. Jedenfalls ist aber Herbart eine Zeitlang nicht bloß ein eifriger Schüler, sondern ein Anhänger Fichtes gewesen. Dies beweist vor allem ein Aufsatz Herbarts: Einige Bemerkungen über den Begriff des Ideals, in Rücksicht auf Rists Aufsatz über moralische und ästhetische Ideale. (Bei Kehrbach Nr. 2 S. 5—8.) Mit Fichte war Herbart bald nach seiner Ankunft in Jena durch besondere Empfehlung in nähere persönliche Berührung gekommen, dann auch durch die Bekanntschaft seiner Mutter mit Fichte. Letztere hatte ihren Sohn nach Jena begleitet und war dann zeitweise dahin übergesiedelt.

Das Bedürfnis eines wissenschaftlichen Gedankenaustausches hatte Herbart ferner der litterarischen Gesellschaft zugeführt. Dieselbe war im Frühjahr 1794 kurz vor Fichtes Ankunft von 12 Studierenden, meist Norddeutschen

und Deutschen aus den russischen Ostseeprovinzen gestiftet worden. (Näheres hierüber in Johann Smidts Erinnerungen an Johann Friedrich Herbart, Kehrbach I, 25 ff. und Rel. S. 25.)

Wie sehr sich nun auch Herbart in der ersten Zeit Fichte anschloß, so kann die Periode, in welcher er als Schüler Fichtes betrachtet werden kann, nur sehr kurz gewesen sein. Aber trotzdem er sich bald von ihm schied, hat er Fichte doch immer eine warme Dankbarkeit für die Anregungen eines streng philosophischen Denkens bewahrt. Allerdings, sagt er in einer seiner späteren Schriften (über die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden): „Fichte hat mich hauptsächlich durch seine Irrtümer belehrt; und das vermochte er, weil er im vorzüglichen Grade das Streben nach Genauigkeit in der Untersuchung besaß.“ Aber eben dieses Streben nach exakter Untersuchung mußte einem Kopfe, wie der Herbarts war, den Fichteschen Idealismus bald als einen, wenn auch unter gewissen Voraussetzungen notwendigen, aber doch unmöglichen Versuch des menschlichen Denkens erscheinen lassen.

Daß die innere Trennung von Fichte noch in den Jenenser Aufenthalt fiel, dafür besitzen wir ein vollgiltiges Zeugnis in der Kritik, welche Herbart an den beiden ersten Schriften Schellings übte: „Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt“ und „vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen“, Schriften, welche im Jahre 1795 erschienen. Herbart stellte die Einwürfe, die er beiden zu machen hatte, zusammen, offenbar aus dem Grunde, um sich über sein Verhältnis zur Fichteschen Lehre klar zu werden. Deshalb übergab er auch Fichte beide Kritiken, um ihm auf indirekte Weise ein Urteil abzugewinnen. Das gelang ihm auch, insofern Fichte Bemerkungen an den Rand schrieb, die Herbart dann wieder mit widerlegenden Anmerkungen begleitete (Kehrbach 4 u. 5). Diese Kritiken Herbarts, des ohngefähr 19—20jährigen Jünglings, fallen genau in den Zeitraum, wo man anfing, die Irrtümer Fichtes als Axiome aufzustellen, um auf ihnen weiter zu bauen. Das Jahr 1796 kann man als den Punkt bezeichnen, von dem sich die beiden wichtigsten Richtungen der deutschen Philosophie nach Kant, die idealistische und realistische, schieden. (Rel. S. 28.) Wenn auch diese Erstlingsarbeiten Herbarts, diese kritischen Versuche — wie nicht anders zu erwarten — den Charakter eines noch nicht abschließenden, sondern versuchenden Denkens tragen, so sind doch die deutlich ausgeprägten Keime der Metaphysik Herbarts nicht zu verkennen. Die widersprechende Natur des Begriffs vom Ich liegt ihm klar vor Augen; seine ganze Art, die sich nicht durch unhaltbare Gründe und hohe Worte blenden läßt, die für jede Behauptung mit unerbittlicher Schärfe nach ihren Gründen fragt, die sich sträubt gegen ein Verfahren, welches Widersprüche hinter Machtsprüche versteckt, offenbart sich hier schon sehr deutlich.

Übrigens war sein Widerspruch gegen Fichtes und Schellings Lehre damals noch nicht so weit ausgebildet, daß er die Notwendigkeit eines einzigen Prinzips für das ganze System der Philosophie schon ganz aufgegeben hätte. Seine Opposition gilt lediglich dem Widersinn der Grundvoraussetzungen. Die Fichteschen Bemerkungen aber konnten ihn in seiner Opposition nur verstärken. Von da ab war Herbart lediglich auf sich selbst zurückgewiesen. Er hatte eingesehen, daß er von der allmählich zur Herrschaft gelangenden Zeitphilosophie keine Aufschlüsse erhalten konnte. Seinem eigenen Denken mußte er es überlassen, was sich ihm als philosophische Wahrheit darstellen sollte. Selbst zu entdecken, seine eigene Bahn zu brechen mußte er versuchen. Die Aufsätze gegen Schelling sind übrigens auch deshalb von Interesse, weil in ihnen bereits der feine historische Sinn Herbarts hervortritt, der den meisten seiner späteren Arbeiten so großen Reiz verleiht und nur von Nichtkennern geleugnet werden kann.

Die allmähliche Umgestaltung und Entwickelung der Gedanken Herbarts in dieser für ihn entscheidenden Zeit läßt sich aber keineswegs Schritt für Schritt verfolgen. Dies hängt damit zusammen, daß er es nicht liebte, viel zu schreiben, sondern tage-, ja wochenlang in dem angestrengtesten Nachdenken zu verharren, ohne zur Feder zu greifen. Selbst dann war es ihm mehr Bedürfnis, über das Ergebnis zu sprechen, als zu schreiben. Was er außer dem Genannten in dieser seiner frühesten Zeit dem Papier anvertraut hat, ist verloren gegangen. Jedenfalls hat er, ehe er den sicheren Weg einer regelmäßig fortschreitenden Untersuchung fand, vielseitige Versuche angestellt, um über die Probleme der Wissenschaft ins Klare zu kommen. So entstand die Psychologie in Herbarts Geist aus der ganz unpsychologischen Metaphysik seines Lehrers

Fichte. Das von Fichte gestaltete Problem des eine Außenwelt setzenden Ich (ein Problem, das seine Zeitgenossen in eine uns unbegreifliche Aufregung versetzte) veranlaßte Herbart zu der Frage: Was ist denn dieses Ich? Weiter führte ihn diese Frage zu einer Untersuchung aller dahin einschlägigen Begriffe. So ergab sich ihm für das Ich, daß dasselbe nichts anderes sei, als die Beziehung der vielen Vorstellungen einer Person zu einem einheitlichen Bewußtsein. Daß er dabei das Hilfsmittel historischer Studien über die älteren Systeme nicht verschmähte, um sich dadurch über die verschiedenen Aufgaben der Philosophie zu orientieren, habe ich schon berührt. Gerade damals fing man auch an, unter dem Einfluß der Kantischen Philosophie die Geschichte der Philosophie besser zu pflegen als früher. So erschien 1795 die erste noch sehr unvollkommene Sammlung der Fragmente des Parmenides, welche auf Herbart großen Eindruck machte. Von dieser Zeit an gewann die Geschichte der griechischen Philosophie bis auf Plato die größte Bedeutung für ihn. Das Studium dieses Teils der Geschichte der Philosophie hat er immer als eines der wichtigsten Hilfsmittel zur Anregung des philosophischen Denkens betrachtet, weil er der Überzeugung war, daß die Grundgedanken der verschiedenen philosophischen Ansichten da am einfachsten hervortreten müßten, wo sie sich einem versuchenden Denken ohne fremde Nebenrücksichten aus der Natur der allgemeinsten Probleme selbst aufdrängten.

Diese Überzeugung bildet sich also sehr frühzeitig bei ihm aus, daß die Elemente der Spekulation im Altertum aufzusuchen seien: bei den Eleaten die Bestimmungen des absoluten Seins, bei Heraklit die des absoluten Werdens, bei Platon die Lehre von den absoluten Qualitäten. Von großem Interesse ist es nun, daß er zu dieser Idee, der philosophischen Forschung die ursprünglichen Bestimmungen der altgriechischen Philosophie zu Anknüpfungspunkten zu geben, die spekulativen Hauptgedanken, welche zu nachmaligen Systemen den Keim enthalten, aus der ältesten Geschichte herauszuziehen, durch pädagogische Erwägungen gelangt ist. Er selbst sagt (Hartenstein, Herbarts Werke, I, 12): „An die Alten hätte ich mich gewiesen finden müssen, auch wenn nicht längst zuvor das ganz ähnliche pädagogische Problem, der frühen Jugend gesellschaftliche Verhältnisse in ihren einfachsten Elementen auf eine würdige und das Gemüt ansprechende Weise vorzuführen, mich die Kraft des Homer hätte erproben lassen."

Aus einem Brief an Herrn v. Halem (Rel. S. 31) erfahren wir, daß er täglichen Umgang mit Eschen, einem vorzüglichen Schüler von Voß, dem bekannten Übersetzer des Homer, pflegte. Mit ihm vertiefte er sich in die Schönheiten der homerischen Dichtungen, von denen er so tiefe Eindrücke empfing, daß er schon als Student den Plan gefaßt haben muß, die Odyssee an die Spitze des fremdsprachlichen Unterrichts zu stellen; jedenfalls hat er denselben in seiner nachmaligen Erziehungsthätigkeit in der Schweiz schon mitgebracht. (Allg. Pädag. Ausg. v. Willmann I, 345.) Daß er sich mit Homer etwas eingehender beschäftigte, beweist auch die Anfertigung eines Aufsatzes, der seine Gedanken „über die musikalischen Rücksichten in Homers Gedichten" darlegt. (Rel. S. 32, Brief an Herrn v. Halem.) Aus dem pädagogischen Gedanken, durch Rückkehr zu den Alten unsere verbogene Bildung auf ihre ursprünglichen Aufgaben zurückzuführen, sprang dann der Plan, auch der philosophischen Forschung die ursprünglichen Bestimmungen der altgriechischen Philosophie zu Grunde zu legen, dessen ich eben erwähnte, hervor. Auf diesen engen Zusammenhang zwischen pädagogischen und philosophischen Problemen ist noch öfters Gelegenheit hinzuweisen. Für die Entwickelung des Herbartschen Denkens ist es sehr charakteristisch; ja sein Vorgehen auf philosophischem Gebiet erklärt sich vielfach erst aus Betrachtung der Entstehungsursachen, die in dem pädagogischen Denken liegen.

In die Zeit seines Studiums fallen auch noch andere pädagogische Betrachtungen. Daß er sich mit Fragen der Erziehung und des Unterrichts hier beschäftigte, geht aus mehreren Äußerungen hervor, über Wert und Reihenfolge der Bildungsmittel, ferner aus einem Vortrag, den er in der litterarischen Gesellschaft gehalten über die Pflicht des Staates, auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen (Rel. S. 37). Und wenn er später sagt, daß die Fragen: Was jede Wissenschaft zur Bildung beitragen? Welche Ansicht man zu den Studien mitbringen müsse, um durch sie an geistiger Kraft und Gesundheit zu wachsen? Wie sich Kenntnis verhalte zu Kultur und Charakter? Wie endlich Kenntnis und Feinheit und Festigkeit sich mit der Güte, und wie dies alles sich mit der jugendlichen Heiterkeit vereinigen müsse,

nicht bloß im Wort und im Begriff, sondern im Gemüt und in der Gesinnung? — demjenigen am nächsten liegen, der seine akademischen Jahre beginnt, so dürfen wir wohl annehmen, daß er selber diese Betrachtungen in seiner Universitätszeit in umfassender Weise angestellt hat, der pädagogischen Reflexion auf alle seine Studien damit Einfluß gewährend.

Endlich müssen wir noch hervorheben, daß die Idee der Selbsterziehung ebenfalls sehr frühzeitig in ihm hervorgetreten ist und damit der Anfangspunkt zu jener ernsten Arbeit gemacht wurde, deren Lebensmark war: das Streben, Tugend zu verstehen und Tugend in sich und anderen zu erzeugen. Diesen Wendepunkt in der Entwickelung des jugendlichen Denkers führte das Studium von Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten herbei. Herbart äußert sich darüber später (1822) gelegentlich einer Rezension in folgender Weise: „Gewiß befinden sich noch manche Zeitgenossen in gleichem Fall mit dem Rezensenten, der niemals den Eindruck vergessen wird, welchen vor 30 Jahren Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten auf ihn machte, nachdem er zuvor in den Jünglingsjahren einen Unterschied in allerlei Formen des vor Kant üblichen veredelten und insbesondere durch religiöse Vorstellungen verbesserten Eudämonismus empfangen hatte. Dieser Eudämonismus, welcher mäßigen und gegen Gott dankbaren Genuß der in der Natur bereiteten Freuden empfahl und welcher hinwies auf ein künftiges Dasein, worin Lohn und Strafe gespendet werde nach Verdienst und nach Empfänglichkeit — diese Lehre von einer mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit machte den Menschen wahrlich nicht schlecht; sie ließ ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne; aber sie stellte daneben das Angenehme und das Nützliche; sie veranlaßte den Menschen zu wählen oder falls er es könne, mehreres zu verbinden. Nur eins fehlte: Sie ließ den, welcher nicht wählen kann, in seiner Unschlüssigkeit stehen; sie trieb ihn nicht zur Entscheidung. Nun bedarf aber der gewöhnliche Mensch gerade in diesem Punkte gar sehr der Autorität. Er bedarf einer Lehre, die ein Machtwort spreche und ihm sage: du sollst wählen; du sollst so und nicht anders wählen. Je rücksichtsloser dieser kategorische Imperativ ausgesprochen wird, je mehr er die Verknüpfung mit Lohn und Strafe verschmäht, desto mehr beschleunigt er die Wahl, desto entschiedener wird die Losreißung von allem, was das Interesse teilen würde, und um so höher achtet der Mensch sich selbst in dem Gefühl einer selbsterrungenen Freiheit, die ihm unverlierbar scheint, weil sie rein innerlich ist; in welcher überdies die eigenste und stärkste Thatkraft des Ich hervorzutreten scheint, da der Entschluß, auf welchem sie beruht, alles mögliche einzelne, durch Sinnesgegenstände hervorgerufene Wollen umfaßt und es im voraus für alle künftigen Zeiten sich unterordnet. Diese Ansicht gewährte Kant; diese Gesinnung ergriff viele der besseren Menschen."

Diese Worte, das erste Ergebnis des tiefen Eindrucks der Kantischen Lehre, das alle weiteren Ergebnisse mit bestimmte, berechtigen uns wohl, dasselbe ein im wahren Sinne pädagogisches zu nennen, insofern in ihm die erste Ahnung eines obersten absoluten wertvollen Erziehungsziels dem jungen Mann aufging. So zeigen sich in seinen philosophischen und in seinen pädagogischen Entwürfen in Jena die ersten Ansätze zu selbständigem Eindringen und Erfassen der Probleme, eine Arbeit, welche unter stetem, angestrengtem Ringen, Kämpfen und Gemütserschütterungen sich vollzogen.

Auch der Wandlungsprozeß, der sich in der Abwendung von seinem Lehrer Fichte abspielte, stellt sich nicht etwa bloß in der Form einer kalten, verstandesmäßigen Kritik dar, sondern dieser Prozeß wurde gleichsam mit seinem Herzblut besiegelt. Die Schwere der Aufgabe, eigene Wege in seinem philosophischen Denken zu suchen, lastete auf ihm, zumal auch seine schwankende Gesundheit und das getrübte Verhältnis zwischen seinen Eltern ihn bedrückte. Von der schmerzlichen Innigkeit seiner Stimmung sind uns zwei Blätter erhalten aus dem Jahre 1796 (Kehrbach I, 6 u. 7).

Aus diesen Blättern spricht deutlich der Druck, den er in seinem Gemüt empfand durch die beklemmenden Zweifel an der Richtigkeit seines Denkens und die grübelnden Fragen nach den ewigen Rätseln der Menschheit. In der Klage: Ist es denn nie vergönnt, das Ganze ganz zu umfassen, spricht sich der Faustische Drang aus, hinter das Wesen der Dinge zu dringen und sich bescheiden zu müssen mit dem Erkennen einzelner Fäden in dem unendlichen Gewebe. Auch ihm will das qualvoll uralte Rätsel: Was bedeutet der Mensch? Woher ist er kommen, wo geht er hin? Wer wohnt dort oben auf goldenen Sternen? schier das Herz verbrennen. Aber doch geht er in

dieser Stimmung nicht unter. Die Fülle der Freude, des Mutes, der Hoffnung kehrt ihm wieder. Immer höher zu streben, mit feurigem Eifer rastlos kämpfen, um in das Licht der Wahrheit vorzudringen — dies ist der feste Entschluß des jungen Studenten und der Mann hat ihn bewahrheitet.

Aber nicht leicht muß er ihm geworden sein, da auch das Verhältnis zu seinen Eltern mancherlei Kummer in sich barg. (Smidt, bei Kehrbach I, XXIX.) Der Vater wollte ihn in die Geleise eines oldenburgischen Beamten bringen und wirkte damit hemmend. Die Mutter dagegen war zu anregend. Was sie an ihrem Gatten vermißte, sollte der Sohn verwirklichen, und zwar möglichst rasch. Die Mutter konnte nicht vergessen, daß die Träume, denen sie sich bei der Erziehung des Sohnes hingegeben, nicht eintrafen, die erhoffte Frucht nicht kommen wollte. Sie hatte keinen Glauben an die Zukunft ihres Sohnes; wähnte, daß er sich unpraktischen Tendenzen hingebe, und tadelte alles, was er unternahm. Er wußte indessen recht gut, was er wollte, und fühlte auch zugleich, daß er in dem Glauben an sich selbst nicht wankend werden durfte. Sie wollte ihn fortwährend ziehen, er aber wollte nicht mehr von ihr geleitet sein. Wohl wußte sie die geistigen Gaben ihres Sohnes zu würdigen, aber ihrer Thatkraft, mit der sie über die Grenzen der Weiblichkeit hinauszugreifen sich nicht scheute, mußte seine Gedankenarbeit als ein fruchtloses Träumen erscheinen. Was die geistvolle Frau für ihn gethan, war auf fruchtbaren Boden gefallen, aber nicht jeder Boden trägt dieselbe Frucht. Sie hatte zuletzt den Glauben an ihn verloren, daß er überhaupt sich selbständig durch das Leben schlagen könne, in dem er sich so wenig bewegte. Daher auch die Bestimmung in ihrem Testament, daß er bis zum 40. Jahr nicht die Disposition über sein mütterliches Erbteil haben sollte, sondern nur den Nießbrauch. So wenig verstand sie ihren Sohn, der als Student die seltene Sparsamkeit bewies, von seinem Wechsel Geld zurückzulegen, nur um nicht zum Ergreifen einer Brotwissenschaft genötigt zu werden und freie Hand für die Zukunft zu behalten.

Diese Fürsorge erwies sich in der Folge allerdings nicht nötig. Früher als zu erwarten, wurde seine Studienzeit in Jena abgebrochen.

Wenn der Boden und die Umgebung, in die ein junger Mann hineinversetzt wird, den Neigungen, Wünschen und Interessen entgegen kommt, die in dem geistigen Leben desselben bereits starke Ansätze gebildet haben, so ist es nicht wunderbar, daß die fernere Entwickelung in derselben Richtung verläuft. Nirgends vielleicht als in Jena konnte zu Ende des vorigen Jahrhunderts das philosophische Interesse eines jungen Mannes so reiche und frische Nahrung erhalten, sowohl von seiten der akademischen Lehrer wie aus der Mitte der Kommilitonen selbst. Beides hat Herbart an sich selbst erfahren; aus beiden Quellen hat er reichlich geschöpft. Nicht am wenigsten aus dem Umgang mit seinen Freunden — wie überhaupt der Einfluß, der von gleichstrebenden Genossen ausgeht, auf die geistige Entwickelung ein mindestens gleich großer, wenn nicht oft überwiegender ist, als der von Fernstehenden, wenngleich geistig Überlegenen.

Ein glückliches Zusammentreffen, der Umgang mit ausgezeichneten Lehrern, Reinhold und Fichte, und der freundschaftliche Verkehr mit den Genossen der Litterar-Gesellschaft (Rel. S. 25. 33) beeinflußte die Entwickelung des jungen Herbart in der glücklichsten Weise.

III. **Hauslehrerzeit in der Schweiz** (1797 bis 1800). Nach dreijährigem Aufenthalt verließ Herbart Jena, um in der Schweiz die Stelle eines Erziehers in dem Hause des Herrn v. Steiger anzunehmen.*) Die Anknüpfung dieser Verbindung wurde durch einige Schweizer, welche Mitglieder der litterarischen Gesellschaft in Jena waren, vermittelt. Ihnen hatte Herr v. Steiger unbeschränkte Vollmacht erteilt, für seine drei Söhne, Ludwig, Karl und Rudolf, einen Erzieher zu wählen. Als die Sache zur Sprache kam, dachte Herbart nicht daran, daß er selbst die Stellung übernehmen könne, wohl aber seine Mutter. (Brief, Rel. S. 53, 42.)

Die Abreise erfolgte im März 1797. Mit Herbart gingen auch eine Anzahl Freunde in die Schweiz. Er erfaßte den neuen Beruf mit reinstem sittlichem Ernst. In Göttingen unterhandelte er lebhaft mit den Freunden über die Frage: Darf man erziehen? (Rel. 49, 55.)

Über seine Thätigkeit als Hauslehrer erhalten wir die beste Auskunft aus Herbarts

*) Die Familie Steiger gehörte einem alten Berner Patriziergeschlecht an. Dasselbe teilte sich in 2 Stämme: der eine führte im Wappen einen weißen, der andere einen schwarzen Steinbock. (Hegel, Erzieher 1793 bis 1796.) Ein Steiger war Schultheiß von Bern; der Prinzipal Herbarts Landvogt in Interlaken. Er hatte seinen Wohnsitz in Bern und auf dem Landgute Märchlingen, 7 Stunden von Bern.

fünf Berichten an Herrn von Steiger. (Kehrbach I, S. 39 ff.; Willmann, Pädagogische Schriften, Leipzig bei Voß, I. Bd, 1. Abt. Aus Herbarts Erzieherleben, Briefe und Berichte.) Nicht wie ein Anfänger, sondern wie ein erfahrener Erzieher griff der zwanzigjährige Herbart sein Werk an, weil er alle Veranstaltungen nur im Zusammenhang mit dem Zweck derselben dachte.

Drei Richtungen herrschten damals auf dem pädagogischen Gebiet, wie aus nachstehender Tabelle hervorgeht.

1. Pietisten.	2. Philanthropisten.	3. Humanisten.
		(Prof. Niethammer 1793 in Jena. 1808 Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Siehe die Anzeige von Herbart.)
1. Stellung zu den Alten.		
Furcht vor dem heidnischen Inhalt.	Geringschätzung der Alten. Dafür: Neuere Sprachen. Neuere Geschichte. Naturwissenschaften.	Die Alten bieten die echten Muster alles Wahren, Guten und Schönen dar.
2. Stellung zum Wissen.		
Nicht großes Wissen, aber ein gläubiges Herz. Religiöse Tendenz.	Encyklopädische Übersicht über alle verwandten Kreise. Frische, kecke Urteilskraft. Bestehende Gesellschaft, bestehender Kreis, Brotstudium! Praktische Tendenz.	Beschränkung auf wenige Fächer, aber Tiefe und Gründlichkeit. Gelehrtes Wissen. Gelehrte Bildung. Wissenschaftliche Tendenz.
3. Stellung zur Methode.		
Der Schüler muß von Jugend an gewöhnt werden an Kampf mit Schwierigkeiten aller Art.	Die Methode sei leicht.	Nichts ohne Anstrengung!
4. Stellung zur Führung der Jugend.		
Strenge Beaufsichtigung.	Reiz und Zwang, Vergnügen und Schmerz.	Der Zögling soll gewonnen werden durch Wert und Schönheit des zu Treibenden; Maßstab aus sich, nicht aus den Kindern.
5. Stellung zur Religion.		
Frühe Bekanntschaft mit Gott und seiner Heilsordnung. Erziehung für die Kirche.	Gott nicht eher, als bis das Kind Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung begrifflich fassen kann. Erziehung zur Glückseligkeit.	Im Streben nach gelehrtem Wissen liegt sittliche Bedeutung, erziehende Kraft genug: Erziehung zur Gelehrsamkeit.

Diesen Richtungen gegenüber nimmt Herbart von Anfang an eine durchaus selbständige Stellung ein. Auch er will Bildung, aber sittliche Bildung auf Grundlage einer religiösen Weltanschauung; auch er schätzt das Altertum sehr hoch, aber das Wissen der neueren Zeit, Mathematik und Naturwissenschaften vernachlässigt er nicht; auch er will nicht multa, sed multum. Er verschmäht eine künstlich erleichterte Methode und verlangt frühzeitige Gewöhnung an Anstrengung. Er ist gegen jede einseitige Beschäftigung des Gedächtnisses und dringt vielmehr auf Vielseitigkeit. In der Stellung, die er den alten Sprachen anweist, geht er über die Humanisten weit hinaus, indem er Homer an den Anfang des Sprachunterrichts stellt und die beliebten Chrestomathieen abweist. Das bedeutsamste formale Bildungsmittel sieht er in der Mathematik.

Er ist sich ganz klar über die Mängel der bisherigen Pädagogik und darüber, wie sie gehoben werden müßten. Welches der herrschende Zweck der Erziehung sei, wird noch nicht angegeben. Aber die Auffassung des Unterrichts als Mittel der Erziehung ist ihm ganz geläufig. Noch stellt er der Erziehung nicht die Doppelaufgabe Vielseitigkeit des Interesse mit Charakterstärke der Sittlichkeit zu vereinen, aber schon gedenkt er der Pflicht, keine menschliche Kraft zu lähmen, sondern unter dem Schutz des sittlichen Gesetzes alle zum Gedeihen zu bringen. Unter den Unterrichtsgegenständen gilt ihm Poesie und Geschichte bereits als vorzügliche Mittel zur Charakterbildung.

Die Berichte an Herrn von Steiger sind eine bedeutungsvolle Urkunde für das pädagogische Denken Herbarts und für den feinen psychologischen Blick, mit dem er in das geistige

Leben seiner Zöglinge eindringt. Dabei ist seine Ausdrucksweise frei von den Formeln seiner Zeit. Sie ist ausgezeichnet durch Kraft, Anmut und Schönheit bei allem Reichtum und Gründlichkeit der Gedanken, so daß sie oft zu klassischer Hoheit sich erhebt, ein Vorzug, der bei den deutschen Philosophen nicht gerade häufig zu finden ist.

Die Erfahrungen, welche Herbart im Steigerschen Hause sammelte, und die inneren Erlebnisse jener Zeit waren ihm für das ganze Leben unverloren. Noch später galt ihm der Hauslehrerberuf als die hohe Schule des Erziehers. „Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, schreibt er 1810 (Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung), dem muß es in dem kleinen dunklen Raum, in welchem er sich anfangs vielleicht eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, daß er darin die ganze Pädagogik findet, mit all ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermeßliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muß ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das Angemessenste auszuheben .... Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muß ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt und was an der Mitwirkung fehlt, das muß er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen. So beginnt die Bildung des echten Erziehers." An zahlreichen Stellen der späteren Schriften bezieht sich Herbart auf die Erfahrungen seines Erzieherlebens. Unschwer erkennt man in den Darstellungen jugendlicher Charaktere, die er einflicht, die Züge seiner Zöglinge wieder, besonders Karls, mit dem herzliche Freundschaft ihn verband.

Beeinflußte so seine pädagogische Praxis in vielfacher Weise sein pädagogisches Denken, so wurde letzteres noch besonders befruchtet durch die Berührung mit Pestalozzi, die eine nachhaltige und tiefgehende Beschäftigung mit dem edlen Schweizer, wie Herbart ihn nannte, zur Folge hatte.

Eine Besprechung der Erziehungstheorieen Pestalozzis und Herbarts ist sowohl von historischem wie von aktuellem Interesse, da über das Verhältnis derselben zu einander ganz entgegengesetzte Meinungen im Umlauf sind. Auf der einen Seite stehen die, die mit Mager sagen: „Der Pestalozzi, von dem philosophischen Bewußtsein unserer Zeit erfaßt und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren." In den Ideen Pestalozzis ist der Grundriß zu dem pädagogischen Bau Herbarts gegeben. Auf der anderen Seite stellt man die beiden Systeme als sich ausschließende Gegensätze dar. Dem Schlagwort „Pestalozzi für immer" giebt man eine gegen Herbart gerichtete Spitze und man stellt die deutsche Lehrerwelt fälschlich vor die Entscheidung: Herbart oder Pestalozzi.

Die erste Anregung zu einer näheren Beschäftigung mit Pestalozzi hatte Herbart gegen Ende seines Schweizer Aufenthalts empfangen. Noch anfangs 1798 scheint er ihn mehr dem Rufe als seinen Schriften nach gekannt zu haben. (Rel. 58.) (Von Pestalozzis Schriften waren erschienen: 1780 Abendstunden eines Einsiedlers. 1781 Lienhard und Gertrud. 1795 Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts.) Aber bald darauf kamen die Tage von Stanz, in denen Pestalozzi auf die Idee einer psychologischen Methode geführt wurde, deren Erforschung er dann in Burgdorf fortsetzte. Hier war es, wo ihn Herbart einmal von Bern herüberkommend in seiner Schule besuchte. 1799. (Kehrbach I, S. 140 f.)

Der Eindruck, den Herbart bei dem Besuch Pestalozzis empfing, war ein tiefer und nachhaltiger. Auch nachdem Herbart die Schweiz verlassen hatte, beschäftigte er sich, wie wir sehen werden, neben seinen philosophischen Arbeiten eindringend mit den Pestalozzischen Ideen. Er suchte auch andere für sie zu gewinnen durch Vorträge und wurde ein Haupturheber der Pestalozzischen Bewegung, namentlich in Bremen; er war einer der frühesten Kenner und Förderer der Pestalozzischen Ideen, so daß er mit Recht als der wahre Fortsetzer der von Pestalozzi ausgehenden Bewegung angesehen wird. Mit philosophischem Geist und tiefen Kenntnissen ausgerüstet erfaßt er die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts in klarer und fest umrissener Weise, während Pestalozzi mehr in der Weise genialer Naturen die Wahrheit geahnt hatte, mit der Form ringend, nie zu voller Klarheit und Bestimmtheit durchdringend.

Daß er in der Schweiz auch das Wachsen und Ausgestalten seiner philosophischen Ansichten und Überzeugungen nicht vernachlässigte, erfahren wir aus seinen Briefen. (S. Rel. S. 56, 58, 87.) Als Anhaltepunkt für seine philosophische Weiterentwickelung dienen einige Aufsätze. (Kehrbach I, S. 85—110.) Glaubte er doch auch in einer philosophischen Professur seinen späteren Beruf finden zu sollen. Fichtes Zeug-

nisse, sowie die kritischen Proben, die er bereits abgelegt, schienen ihm die Gewißheit zu geben, daß, wenn ihm irgend etwas gelingen sollte, es die Spekulation wäre. Auch eine mathematische Lehrstelle konnte ihm bei dem eindringenden Fleiß, den er dieser Wissenschaft zu teil werden ließ, nicht fehlen. Vielleicht auch, schreibt er seinen Eltern, würde der Eintritt in eine politische Sphäre nicht unmöglich sein. An Interesse für Politik und Jurisprudenz, sowohl für die Theorie als für die Anwendung, fehle es ihm nicht. „Meine Philosophie — lassen Sie mich das Wort übersetzen, damit es nicht hart klinge — mein Streben nach Wahrheit, schreibt er, will sich nicht bloß unter Idealen herumtreiben, es möchte vor allen Dingen begreifen, also auch sehen; aber nicht bloß sehen, was der Mensch ist, wie er es ward und wie er es mehr werden kann: es ist dabei viel zu schüchtern im dunkeln Reich der Abstraktion, als daß es gern allenthalben bei der Erfahrung und Geschichte Bewährung und Bestätigung suchen sollte."

Früher, als anzunehmen war, verläßt er das Steigersche Haus in Bern. Am 6. Januar 1800 tritt er die Heimreise an. (Rel. S. 60 bis 73 u. S. 94.) Die Gründe, die ihn zu einem früheren Abbruch seiner Stellung veranlaßten, scheinen verschiedener Art gewesen zu sein. Die politischen Umwälzungen, denen die Schweiz infolge des Einbruchs französischer Heere unterlag, blieben mit der Zeit doch nicht ohne Einfluß auf die Steigersche Familie, so daß auch die Harmonie gestört wurde, auf die Herbart einen weitausgedehnten Erziehungsplan bauen zu dürfen glaubte. Andererseits müssen wir annehmen, daß das Bedürfnis, seinen eigenen Lebenszweck mit ungeteilter Kraft zu verfolgen, ihm eine Veränderung seiner Lage wünschenswert machte.

Sein Verhältnis zur Steigerschen Familie löste sich jedoch auf die freundlichste Weise. Auch weiterhin blieb er mit derselben in freundschaftlichem Verkehr. Einen seiner Zöglinge, Karl, hatte er später wieder bei sich in Göttingen und stand noch jahrelang mit ihm im Briefwechsel. (Rel. S. 94 ff.) Stets dankbar hat sich Herbart der Familie erinnert. Wußte er doch, daß er ihr die besten Erfahrungen verdankte, die ein Mensch nur machen kann. In ihr wurzelte seine Allgemeine Pädagogik; der Thätigkeit im Steigerschen Hause und dem Aufenthalt in der Schweiz verdanken wir Herbart, den Pädagogen.

So war dieser Teil seiner Wanderjahre für seine Weiterentwickelung außerordentlich günstig. Vorzugsweise zum Denken angelegt hatte er stets den Blick mehr in sich gekehrt, um dem spekulativen Bedürfnis, das ihn beherrschte, nachzugehen. Lag hierin eine Gefahr, einseitig sich zu verschließen, Natur und Menschen zu vernachlässigen, die Außenwelt zu verleugnen, so war ihm in dem zweiten Grundzug seines Wesens, in seiner ästhetischen Natur, seiner religiös-sittlichen Neigung ein wirksames Gegengewicht gegeben.

Schon an dem Studenten Herbart rühmte man Festigkeit und Beharrlichkeit, wie männlichen und tiefdringenden Geist. Durch die Fleckenlosigkeit und Schönheit der Gesinnung, der jeder hämische Zug fremd, jede kleinliche persönliche Anfeindung von Grund aus zuwider war, war Herbart in Jena schon für seine Freunde Gegenstand der Liebe und Achtung geworden. Dieselbe moralische Liebenswürdigkeit spricht aus allem, was wir über ihn aus der Zeit des Schweizer Aufenthaltes hören. Seine Persönlichkeit bildete sich dabei zu einer größeren Selbständigkeit heraus. Mit Abscheu tritt er gewissen verderblichen Einflüssen der Zeit entgegen. Mitten in einer unhistorischen Zeit, in einer Zeit, die allen Sinn für das Gewordene verloren zu haben und ganz in allen nur möglichen Neuerungen aufzugehen schien, hat er sich einen feinen historischen Sinn bewahrt und die Historie als Haupterziehungsmittel aufgefaßt. Was man damals Freiheit in der Politik und in der Philosophie nannte, erkannte er als Tyrannei; was man als Gleichheit ausgab, schien ihm Verblendung. Aber noch fühlte er sich nicht reif, ein akademisches Lehramt zu übernehmen. Seine Wanderjahre sollten noch nicht zu Ende sein.

4. **Aufenthalt in Bremen. Vorbereitung zum akademischen Lehramt** (1800—1802). Über die Rückreise erfahren wir mancherlei aus Briefen an Karl v. Steiger (Rel. 94 f.). Herbart wandte sich über Straßburg, Mainz zunächst nach Jena, wo er bis Anfang März blieb. Er hatte versprochen, für einen Nachfolger zu sorgen und war deshalb Ende Februar nach Halle gegangen, wo er den Kanzler Niemeyer kennen lernte. Dieser erkannte sofort die Tüchtigkeit des jungen Mannes und gab sich viele, aber vergebliche Mühe, ihn für das Pädagogium als Lehrer zu gewinnen.

Von Jena ging er dann über Göttingen nach Oldenburg. In Göttingen besuchte er

seinen Freund Gries. Im Leben von Gries (Als Handschrift gedruckt 1855, Leipzig) heißt es S. 38: „Die zwei Tage seines Aufenthaltes in Göttingen kam ihm Gries nicht von der Seite. Seine Freude über dies Wiedersehen war sehr groß. Er fand den Freund in seiner äußeren Gestalt, wie in seiner Art zu sein völlig unverändert; auch im Innern erschien er ihm so; dieselbe Festigkeit und Beharrlichkeit, derselbe männliche und tiefdringende Geist; an Weltkenntnis schien er gewonnen und sich dem praktischen Leben immer mehr genähert zu haben, da er sonst fast nur der Spekulation gelebt. Nach dem ersten Austausch ihrer beiderseitigen Erlebnisse nahm die Unterhaltung eine durchaus poetisch-philosophische Richtung, wozu Herbarts Idee, die Philosophie poetisch darzustellen, Veranlassung gab. Auch Herbarts eigene Lebensverhältnisse wurden berührt, und Gries mußte den Freund bewundern, der schwere Kämpfe großherzig überwand, deren Besiegung er weder hoffen noch wollen durfte."

Offenbar sind hier die Beziehungen gemeint, in denen er zu seinen Eltern und diese unter sich standen. Das Verhältnis zwischen Vater und Mutter hatte sich so zugespitzt, daß es zur völligen Trennung kam. Die Mutter siedelte 1801 nach Paris über, wo sie auch 1803 starb. Seines Bleibens konnte unter diesen Umständen nicht lange sein. Herbart begab sich bald nach Bremen, wo er im Haus und auf dem Landgut seines Freundes, des nachher berühmten Politikers und Bürgermeisters Smidt (Fichtebüchlein von Hase), einige Jahre in mannigfaltiger und angestrengter Thätigkeit zubrachte. (Nachrichten von Smidt, Kehrbach I, XXXIII.)

Aus der Zeit seines Bremer Aufenthaltes stammen folgende Abhandlungen und Aufsätze:

1. Aus dem Jahre 1800. a) Zur Kritik der Ichvorstellung. Kehrbach 113—114. b) Über den Unterschied von Kantschem und Fichteschem Idealismus, 115. c) Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. Vorlesungen, gehalten im Museum zu Bremen 1800, 116—126.

2. 1801. a) Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien, 129—135.

3. 1802. a) Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen, S. 139—150.

1. Die Vorlesungen (1800) erscheinen insofern von Wichtigkeit, weil aus ihnen hervorgeht, daß der Ausgangspunkt der allgemeinen praktischen Philosophie, das ursprünglich Beifall oder Mißfallen ausdrückende Urteil, bereits von Herbart gewonnen ist — aber noch nicht die Reihenfolge der ethischen Ideen. Der weitere Fortschritt bestand darin, daß er feststellte, daß sich alle ästhetische Beurteilung auf Verhältnisse beziehe — auf ethischem Gebiete auf Willensverhältnisse. Dies veranlaßte ihn zum Aufsuchen und Feststellen der Willensverhältnisse, auf denen die praktischen Ideen beruhen. In den Vorlesungen ist übrigens die Nachwirkung der Schweizer Thätigkeit insofern deutlich zu erkennen, als in ihnen die pädagogische Reflexion vorwaltet. Die Konzeption der Grundgedanken der praktischen Philosophie steht ganz deutlich unter dem Eindrucke seiner pädagogischen Arbeit. Mag Herbart auf die strenge Scheidung der praktischen von der theoretischen Philosophie durch Kant geführt worden sein, so wurde er in dieser Ansicht wesentlich bestärkt durch seine eigene Erzieher-Thätigkeit, welche ihn nachdrücklich darauf hinwies, Ideales und Gegebenes — das Reich der Zwecke, das was sein soll, und das der Dinge, das, was ist, — begrifflich auseinander zu halten und ihre Vereinigung erst als Ergebnis und Lohn planmäßiger Arbeit, nicht aber als einen sich von selbst vollziehenden, Sein und Sollen verbindenden Prozeß zu erhoffen.

Pädagogische Erwägungen waren es auch, die ihm sowohl den Tugend- als den Pflichtbegriff zu Ausgangspunkten der praktischen Philosophie ungeeignet erscheinen ließen. Dem Erzieher mußte sich aufdrängen, daß der Begriff der Tugend ein Zusammengesetztes einschließe, das keineswegs aus einem organischen Keim hervorquillt, sondern durch vielfache Veranstaltungen hergestellt werden will, weshalb der Begriff selbst der Erklärung bedürftig, nicht als Erkenntnisprinzip verwendbar sei. Ebenso hat der Begriff die Pflicht, der als Erscheinung im Bewußtsein des Zöglings sich erst spät einstellt, Voraussetzungen — die Kenntnis des verpflichtenden Gesetzes und den Entschluß, sich unter demselben zu denken — die ihn zur Anknüpfung der Untersuchung untauglich machen. Vielmehr muß der in die praktische Philosophie eintretende Pädagog an die Erkenntnisprinzipien derselben die Anforderung stellen, daß dieselben zugleich die Anfänge der sittlichen Einsicht in einem Vernunftwesen sein sollen. Dies führt auf die ästhetischen Urteile, mit deren Hervorrufung der Erzieher das Geschäft der Charakterbildung

beginnt und der Moralphilosoph seine wissenschaftliche Darstellung zu eröffnen hat. (S. 118 und 120.) Ferner geht aus den „Vorlesungen über das Bedürfnis der Sittenlehre u. s. w." hervor, daß Herbart die Aufgaben der Sittenlehre klar unterschied von denen der Religionslehre. Er geht dabei von dem Gedanken aus, daß der Handelnde die Möglichkeit der Ausführung vor sich sehen muß. (S. 120.) Handeln ist Bewegung; aber diese darf nicht ein atemloses Laufen sein. Verliert sich der Mensch ganz und gar ins Handeln, verwickelt er sich ganz in die Maßregeln seiner Thätigkeit, so wird er sich endlich selbst nicht mehr kennen. Thätigkeit und Ruhe müssen wechseln. Nun wäre es vielleicht das Höchste, zugleich innerlich zu ruhen und äußerlich zu handeln, und ganz ohne innere Ruhe kann auch wirklich niemand nach einem festen Plan wirken. Aber gänzlich beide zu verbinden, ist nicht möglich, weil der Mensch sich nach den Umständen richten muß, folglich ihnen seine Aufmerksamkeit successiv hingeben muß. (S. 121.) In der letzten der genannten Vorlesungen bespricht Herbart die Stellung der Philosophie zu diesen Fragen. Nachdem er den Nachdruck gezeigt, womit das Gewissen zu reden pflegt, nachdem er das Bedürfnis hervorgehoben nach einer heitern Ansicht der Welt, wie nur Religion sie geben kann; nachdem er dargelegt, was wohl daraus werden würde, wenn Religion und Sittenlehre ihre Plätze tauschten, wirft er endlich die Frage auf, ob der Philosoph auch richtiger, wahrer, besser reden und handeln werde. (S. 125.)

Hauptsatz: Die Religion bleibt Sache des Glaubens und des Herzens. Damit stellte er fest, daß aus den religiösen Vorstellungen ein spekulatives Wissen nicht herzuleiten sei. Hierin folgte er Kant, der nachwies, daß es der menschlichen Vernunft versagt sei, auf spekulativem Wege in der Form strikter Argumentation und Deduktion die Probleme der Religion zu lösen. Wenn die Philosophie ihre eigene Natur und ihre eigenen Aufgaben wahren will, darf sie sich nicht in die Angelegenheiten des religiösen Glaubens einmischen. Andererseits verfährt auch die Theologie nicht richtig, wenn sie ihren eigenen Grund und Boden noch durch irgend welche metaphysische Philosophie glaubt festigen und ertragsfähiger machen zu sollen.

2. Ideen zu einem Lehrplan für höhere Studien 1801. Daß Herbart in der Übung des Unterrichtens bleibt, ist uns überliefert. Auch an der Domschule zu Bremen muß er — wenn auch nur vorübergehend — unterrichtet haben, wie aus einem Briefe an Karl von Steiger hervorgeht. (Rel. S. 134.) Er schreibt demselben nämlich, daß die Primaner der Domschule, denen er mathematische Lehren zehnmal, und zehnmal deutlicher als ihm vorgetragen, dieselben nicht begreiflich gefunden. Gewiß ist, daß seine Freunde ihn für ein Schulamt in Bremen gewinnen wollten. Smidt, der im Jahre 1800 Senator in Bremen geworden war, richtete in dieser Stellung sein Augenmerk vor allem auch auf die geistige Hebung seiner Vaterstadt. Und da war es zunächst das Schulwesen, das zu organisieren er sich vornahm. Es war selbstverständlich, daß Herbart sich an den über die Reform stattfindenden Diskussionen beteiligte. Hieraus mag wohl der Aufsatz: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801 hervorgegangen sein. Derselbe gewinnt dadurch besonderes Interesse, daß Herbart hier das erste Mal sich über Gymnasialunterricht äußert und damit zu den damaligen Bestrebungen auf diesem Gebiet Stellung nimmt. Wichtig sind seine Erörterungen über die Reihenfolge der alten Sprachen im Unterricht, namentlich auch mit Rücksicht auf den jetzt wieder entbrannten Streit über die Bedeutung und Stellung derselben. Da sind die beiden Parteien, die auch heutigentages noch sich befehden, klar und deutlich charakterisiert: Auf der einen Seite eine Unterschätzung des Bildungswertes der alten Sprachen mit Hervorhebung der gemeinnützigen Kenntnisse — Nützlichkeitsstandpunkt; auf der andern eine übertriebene Wertschätzung, fußend auf dem Phantom der formalen Bildung. Nach dieser scharfen Charakterisierung beider Standpunkte warnt Herbart vor unvorsichtigen Vereinigungsversuchen, wie die neuesten Erzieherbücher sie zeigten. (Campesches Revisionswerk. 15 Briefe. Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.) „Einige Bände der Campeschen Revisionswerke haben mich oft an die älteren medizinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Rezepten, so daß man meinen sollte, man habe einen ebenso reichen als sichern Arzneischatz vor sich und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vorteilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Recht klagen, daß die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung? O ja, Erfahrung besaßen sie wohl, aber sie wußten sich nicht

darin zu orientieren.“ Die Klagen, die Herbart über die neuesten Erzieherschriften hier ausspricht, erinnert an eine Stelle aus dem Bericht an H. v. Steiger. (III.) Allein während er sich dort darauf beschränkt zu verlangen, daß in der Pädagogik eins durch das andere geschehe, spricht er hier bestimmt und klar den einheitlichen Zweck der Erziehung, der alle ihre Maßregeln beherrschen muß, aus: die Bildung des sittlichen Charakters. Aus den Anfängen der Berner Zeit ist ein erster und wesentlicher Schritt zum Aufbau des Systems gethan, indem die Spitze, dem alles zustreben — die Grundidee, aus der alles abzuleiten ist — klar erkannt wird. (S. 130.) In dem Folgenden richtet Herbart die Aufmerksamkeit darauf, den Grund des Streites zu entdecken. Vielleicht hörte dann der Streit von selbst auf.

Dann ein historischer Rückblick: wie es kam, daß man sich nicht scheute, das große Werk zu vollbringen: die deutsche Junge in eine römische zu verwandeln. Wie es gekommen, daß man die Jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die Schule Roms, nach Griechenland, geführt. Letzteres sei die richtige Reihenfolge. (S. 131.) Die Schwierigkeit der griechischen Sprache sei allerdings größer als die der lateinischen. Aber man dürfe nicht sogleich eine vollständige Grammatik lehren wollen; vielmehr müsse man das grammatische Material aus dem Text herausarbeiten! die Grammatik stehe ganz im Dienst der Lektüre; sie habe in der Schule keinen selbständigen Wert. Das Sprachstudium gehöre der Universität.

Zum Schluß noch die Bemerkung, daß in den oberen Klassen die römischen Schriftsteller und die neueren Sprachen ihre Stellung finden sollen. Der Geschichte stellt er die Aufgabe, die Jugend in die verschiedenen Zeitalter recht lebhaft hinein zu versetzen. Auch der Konzentrationsgedanke findet Erwähnung. (S. 135.)

In Bezug auf die Naturwissenschaften findet es aber Herbart „ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf diese von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. Denn diese flossen nicht, wie das, was den Menschen und seine Empfindungen betrifft, aus der Natur des menschlichen Geistes, sondern der Zufall verstreute die Nachrichten, welche er uns von der Natur gab, durch viele Jahrhunderte, ohne daß darum die Schätze der heutigen Naturwissenschaften einen besonderen Punkt der Ausbildung erforderten, durch den sie nur uns und nicht etwa ebenso gut den Alten zugänglich gewesen wären.“

Diesem Urteil ist die neuere Didaktik nicht gefolgt; vielmehr hat sie versucht, den historisch-genetischen Gang, den Herbart für die humanistischen Fächer forderte, auch auf die naturwissenschaftlichen auszudehnen. (S. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig; Matzat, Methodik der Geographie. Leipzig. Vgl. die betreffenden Abschnitte in Reins Encyklopädie, Langensalza.) (Über die Reihenfolge der Sprachen s. Brzoska, Notwendigkeit pädagogischer Universitäts-Seminare. Leipzig — und Willmann, Herbarts Pädagogische Schriften.)

3. In dem Jahre 1802 erschien der Aufsatz: Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen.

Bereits im Mai 1801 trug sich Herbart mit dem Gedanken, für die öfters genannte Zeitschrift Irene einen Aufsatz über Pestalozzi zu schreiben. (S. Brief an H. v. Halem. Rel. S. 122.) In den folgenden Monaten bearbeitet er das Thema „Geist der Pestalozzianischen Erziehung“, das ihn nach seinem eigenen Geständnis sehr reizte, und bereitet eine Abhandlung in streng wissenschaftlicher Form zum Druck vor. (S. Brief an H. v. Halem. Rel. S. 141.) Dieser Aufsatz ist nicht erschienen, vielmehr sein Inhalt in eine später zu nennende Abhandlung (ABC der Anschauung) verwebt worden. Im Dezember 1801 sandte nun Herbart einen Aufsatz unter anderm Titel und populär gehalten an H. v. Halem. (Begleitbrief Rel. S. 137.)

Der Aufsatz erschien im Januarheft der Irene 1802. In den einleitenden Worten hebt er zunächst hervor, daß das Buch sich nicht leicht genug lese, aber er macht dem 60jährigen Verfasser keinen Vorwurf daraus, sondern fand es natürlich, daß er, voll bittern Schmerzes über die Zeichen der Zeit und die Leiden des Volkes sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren — daß Pestalozzi da Kraftworte hingießt, wo freilich eine kühle, präzise Beschreibung seiner Versuche willkommener und unterrichtender sein würde.

Darauf schildert Herbart seinen Besuch bei Pestalozzi in Burgdorf — den ich oben mitgeteilt — um dann seine Leser in die Mitte

der Sache zu führen. Diese Mitte ist nicht die Mitte ihres Muttergeschäftes. (S. 143.) Den wirklichen Gehalt der Schrift enthüllt er nun mit innigstem Verständnis und wärmster, entschiedenster Anerkennung. (S. 144.)

Der populär gehaltene Aufsatz für die 3 Frauen war der Vorläufer einer umfassenden, wissenschaftlichen Arbeit, die an Pestalozzi anknüpfte. Ehe wir uns derselben zuwenden, haben wir zu berichten, daß Herbart im Frühjahr 1802 nach Göttingen übersiedelte, um der Ausführung seines längst gehegten Planes näher zu treten.

V. **Erste akademische Wirksamkeit in Göttingen. 1802—1809.** Über die erste Zeit in Göttingen erfahren wir einiges aus den Rel. S. 142, S. 143 und S. 145.

In dem letzten Brief steht der Hinweis auf eine Arbeit, die zu Michaelis 1802 erscheinen und ebenfalls an Pestalozzi anknüpfen sollte. Ebenso bemerkenswert ist der Hinweis, daß er Pädagogik zuerst im kommenden Winter lesen wollte. Hiermit glaubte er sich am besten einzuführen, denn von seiner Philosophie hegte er nicht die Hoffnung, daß sie an der Leine gefallen werde.

Aber noch war er nicht habilitiert. Dies sollte im Oktober 1802 geschehen. Die Thesen zu seiner Promotion und Habilitation, lateinisch abgefaßt, s. bei Kehrbach I, S. 276 und 277.

Nach damaliger Sitte genügte an der Universität Göttingen zur Promotion und Habilitation ein mündliches Examen nebst Disputation. Eine Dissertation wurde weder für die Promotion noch für die Habilitation verlangt.

Unter den Thesen zur Habilitation haben die Sätze 10—12 folgenden pädagogischen Inhalt: Die pädagogische Kunst stützt sich nicht allein auf Erfahrung; Bei der Erziehung der Kinder besitzen Dichtkunst und Mathematik die größte Kraft; Der Unterricht der Kinder muß von den Griechen anfangen und zwar von der Odyssee, in keinem Fall von einem Prosaiker, am wenigsten aber mit einer Chrestomatie.

In seinen Thesen tritt uns Herbart nicht mehr als suchender, sondern als ein fertiger Denker entgegen, dessen Überzeugungen voll ausgereift sind.

In den Thesen nimmt er in allem Wesentlichen den Standpunkt ein, den er seitdem sein ganzes Leben hindurch fast unverändert behauptet hat. Keine von ihnen hat er später zurückzunehmen sich veranlaßt gesehen. Sie zeigen, daß der eben 26 jährige über die verschiedenen Gebiete der philosophischen Forschung — mit Ausnahme der ethischen Prinzipien — samt den Grundgedanken der Metaphysik und Psychologie mit sich ins Reine gekommen war.

Mit den Thesen ist seine Wanderzeit zu Ende. Sein Geist tritt in die Meisterjahre ein.

Als erste Schrift aus dieser Periode erschien im Herbst 1802: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt. Göttingen, bei Röwer. Herbart hatte dieselbe seinem väterlichen Freunde, Herrn v. Halem, gewidmet. (Begleitbrief Rel. S. 149.) Die Schrift ist dadurch wichtig, daß sie die Art, in welcher Herbart jede einzelne Aufgabe der Erziehung aufgefaßt und durchgearbeitet wissen will, an einem einzelnen Beispiel zeigt, nämlich an der Übung der Auffassung der Gestalt und der Anknüpfung der einfachsten mathematischen Begriffe an diese Übungen. Zugleich legt sie, wenn auch nur in allgemeinen Umrissen, die Beziehungen unter den verschiedenen Aufgaben eines vielseitigen Unterrichts auf den höchsten Zweck der Erziehung, die in dem ganzen geistigen Leben festbegründete Moralität, vor Augen. Neben der Pünktlichkeit und Sauberkeit der Ausarbeitung im einzelnen verrät sie einen weitverzweigten Reichtum pädagogischer Grundgedanken, wie er sich nur in einem so konsequent und von fremden Systemen unabhängigen Geist bilden kann. (Kehrbach, S. 154 ff.)

Sind die Vorschläge praktisch durchgeführt worden? Herbart unterrichtete selbst in Göttingen darnach. (Rel. S. 155 und in Bremen, S. 157.) In Königsberg erteilt er an einer Übungsschule den mathematischen Unterricht im Sinne des ABC zum großen Teil selbst. (Schmid, Enc. III, S. 439.) In dem 1824 geschriebenen mathematischen Lehrplan für Bürgerschulen (Rel. S. 302) ordnet er den Unterricht des ABC in den Gesamtplan des mathematischen Lehrplanes ein. Eine umfassende Anordnung des ABC machte Professor Ranke an dem Gymnasium zu Göttingen und Professor Ziller an der Übungsschule zu Leipzig. Letzterer tadelt jedoch, daß Herbart die ersten Vorbereitungen für die Mathematik ganz abstrakt behandelt. Er will dieselbe an die Ausmessung des Schulgartens, der Schulstube, an Objekte und Zeichnungen derselben angeschlossen wissen. (Grundlegung § 10, S. 279. Seminarbuch, S. 229. Lindner,

ABC. III. Jahrb.) Waitz (Allg. Päd. S. 111) verläßt die Herbartsche Anleitung ganz. Er bemerkt, daß Herbarts Musterdreiecke für das Gruppieren der einzelnen Gegenstände zu wenig leisten, Schattierung und Beleuchtung nicht beurteilen lehren und für die Auffassung der Krümmungen aller Art nur mittelbar und unvollkommen sorgen. Weiterhin findet er es bedenklich, daß bei dem Herbartschen Vorgehen an die im Kinde vorgebildeten Vorstellungen durch jene Dreiecke nicht angeknüpft, sondern ein völlig neuer Anlauf zur Auffassung des Räumlichen gewonnen werde.

Ungleich weiter war der Wirkungskreis der allgemeinen methodischen Fingerzeige Herbarts für den mathematischen Unterricht. Mager führte den Gedanken, an Stelle der Kunstgriffe in die Geometrie die fortschrittliche Begriffsentwickelung zu setzen, als genetische Methode weiter aus. (Über die Methode der Mathematik, Berlin 1837. Ferner stehen unter Herbarts Einfluß die Arbeiten von Fresenius, Raumlehre, Frankfurt 1861. Zizmann, Geom. Formenl., Jena 1869. Schram, Anfangsgründe der Geom., Wien 1871. Falke, Propädeutik der Geom., Leipzig 1869. Pickel, Jahrbuch d. V. f. w. P. 1887. Gille, Herb. Ansichten über d. math. Unt., Halle. Just, Praxis d. Erz. VI, 224.)

Für das erste Semester 1802/03 kündigte Herbart nur ein Kolleg an, und zwar: Pädagogik nach Diktaten mit Beifügungen einer besonderen Unterhaltungsstunde. In seinem Nachlaß fand sich das Manuskript zu einer „Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik" vor. Zweifellos enthält dieselbe die ersten Worte, welche er überhaupt in akademischen Vorlesungen gesprochen hat. (Kehrbach, S. 281 bis 290.) Im Sommer 1803 las Herbart über praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht als einziges wissenschaftliches Ganzes. Die Vereinigung von Moral und Naturrecht hatte er bereits in seinen Thesen gefordert. Das System der so erweiterten praktischen Philosophie kam erst bei Beginn oder während der Vorträge zu seinem Abschluß. Er schreibt später: „Ich hatte Jahre gebraucht, um den Standpunkt der sittlichen Beurteilung im allgemeinen zu finden. Da ich aber im Jahr 1803 die Untersuchung für diese Standpunkte wirklich angriff, reichten ein paar Wochen hin, um gleichsam zu finden, was vor mir lag und den ganzen Umriß der Wissenschaft soweit zu verzeichnen, daß in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nötig und möglich gefunden wurden."

Gewagter als die Vereinigung von Moral und Naturrecht schien die Trennung von Logik und Metaphysik im Vortrag, die Herbart 1804 vornahm. Beide Disziplinen waren von alters her in einem Kolleg behandelt worden. Und auch Herbart wurde der wohlwollende Rat erteilt: Was auch sein Kolleg sein möge, Logik und Metaphysik müsse es heißen, um in Gang zu kommen. „Für diese Zusammenstellung des Leichtesten und Schwersten, sagt Herbart, hatte und habe ich keinen Sinn. Beinahe ebensogut könnte man ein Kolleg über Regelbetri und Integralrechnung ankündigen. Darum entwarf ich im Jahr 1804 den Plan zu einer Einleitung in die Philosophie, welche das Selbstdenken der Anfänger möglichst vollständig zu den Problemen hinführen sollte; und wobei ich die Winke benutzte, welche über den natürlichsten Gang des Denkens die ältere Geschichte der griechischen Philosophie darbietet." Er veröffentlicht das Schriftchen: Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen, Göttingen 1804. Die Vorlesung: Einleitung in die Philosophie mit Ausschluß der Logik kam zu stande. Von dieser Zeit an befolgte Herbart stets diesen Plan. (Kehrbach, S. 293 bis 299.) 1804 erschien in 2. Auflage die Schrift „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Dieselbe ist durch eine Nachschrift und durch einen kleinen, aber höchst bedeutsamen Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" erweitert. (Kehrbach I, S. 252—274.) Die Nachschrift ist wesentlich polemischen Inhalts und wendet sich gegen Besprechungen der Pestalozzischen Methode, die von Anhängern Kants und Fichtes herausgegeben worden waren. (Willmann I, S. 265.)

Die Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt" ist ein Fragment aus einem älteren Aufsatz, der verloren gegangen ist. Die Keime der Abhandlung sind in Herbarts Berichten an Herrn v. Steiger unschwer zu erkennen. Schon 1797 trägt sich Herbart mit dem Problem, wie einer zum Egoismus angelegten Natur, ohne ihre Regsamkeit zu schädigen, ein Gegengewicht gegeben werden könne durch Vorführung eines richtig und stark gezeichneten Bildes von dem, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte, um dadurch im Zögling das Streben zu wecken, seinen Einsichten gemäß zu leben. Am deutlichsten ist im 4. Be-

richt auf das Hauptgeschäft der Erziehung hingedeutet, wo von der Charakterbildung gehandelt wird, welche dadurch zu erreichen ist, daß man den Spuren der normalen Bildung des Menschengeschlechts nachgeht und dabei den jungen Geist zum Aussprechen von Beifall und Tadel und zur Bildung und Einprägung von Maximen bestimmt.

Zwischen diesen Äußerungen und dem gegenwärtigen Aufsatz liegt nun die bedeutungsvolle Zeit, in welcher Herbarts praktische Philosophie sich ausgestaltete, deren Grundzüge er hier zum erstenmal vorlegt. Die ideale Tendenz, welche die Pädagogik von der Ethik empfängt, erscheint in diesem Aufsatze stärker, als in allen folgenden Schriften hervorgehoben. Der Grundgedanke, daß dem Sittlichen in dem Gemüt des Zöglings allein durch eine Zusammenwirkung aller ästhetischen Elemente dauernde Gewalt gegeben werden könne, wird von Herbart für alle Folge festgehalten. (Vergl. Strümpell, Die Pädagogik Kants, Fichtes und Herbarts, S. 91, Braunschweig 1843. Kehrbach, S. 259 f.) Die Pädagogik führte ihn zur Ethik. Das war nicht zufällig. Das ethische Interesse hatte für Herbart überwiegende Bedeutung, es war der eigentliche Pulsschlag seines geistigen Lebens, während die theoretische Forschung deshalb für ihn wichtig wurde, weil alles richtige Handeln in einer wirklichen Welt die theoretische Kenntnis der notwendigen Gesetzmäßigkeit dessen, was da ist und geschieht, voraussetzt.

Ebenfalls aus dem Jahre 1804 stammt eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichts-Methode.“ Gerade in Bremen hatten die Pestalozzischen Bestrebungen einen fruchtbaren Boden gefunden, durch Smidt und den Prediger Ewald, der öffentliche Vorträge über das neue Erziehungssystem hielt. (Eilers, Wanderung durchs Leben I, S. 358.) Einer freundschaftlichen Aufforderung entgegenkommend legte Herbart seine Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode vor. Wie der Aufsatz über die ästhetische Darstellung der Welt auf das Verständnis der ethischen, so bereitet die vorliegende Abhandlung auf das der psychologischen Grundanschauung der allgemeinen Pädagogik vor. (Kehrbach I, S. 303—309.) Er eröffnet die Polemik gegen die Seelenvermögen, die ihn später so oft beschäftigte.

Im Jahre 1805 erhielt Herbart einen Ruf nach Heidelberg, den er jedoch ablehnte. (Deutsche Blätter 1888, S. 77, Rel. 154.) Seine Vorlesungen waren so ausgezeichnet, daß sich bald die philosophische Thätigkeit Göttingens in seinem Auditorium konzentrierte; auch die veröffentlichten Arbeiten hatten die Aufmerksamkeit auf ihn gelenkt. Aus den uns gebliebenen Proben (Eröffnungsrede über Pädagogik, Einleitung) kann man wohl schließen, daß ihn eine lautere und reine Wahrheitsliebe beseelte, verbunden mit echt pädagogischem Takt in Hinsicht auf die Auffassung der Hörer, das Streben nach höchster Klarheit und Knappheit, das Bemühen, mehr vielseitiges Interesse an der Untersuchung, als an dem Resultat zu erwecken und das eigene Denken nicht gefangen zu nehmen, sondern frei und regsam zu machen. Daher ist nicht zu verwundern, daß der junge Privatdozent schon 1805 einen Ruf nach auswärts erhielt. Er lehnte den Ruf ab und wurde infolgedessen in Göttingen zum außerordentlichen Professor ernannt, und zwar wie es in dem Regierungsdekret heißt: „wegen seiner angerühmt guten Lehrgaben und Talente.“ Als Einladungsschrift zu der üblichen Antrittsvorlesung verfaßte er in lateinischer Sprache eine Erklärung über die Grundlagen des Platonischen Systems. (Kehrbach, S. 311—332. Kritik von Böckh, Jen. Allg. Litt. Z. Selbstanzeige u. Replik.)

Sein pädagogisches Hauptwerk erschien im Jahr 1806: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Es bildet den Abschluß einer Periode der pädagogischen Bestrebungen Herbarts, die vereinzelt vorgetragenen oder angedeuteten Ideen in ein wissenschaftliches Ganze vereinigend. Es eröffnet die Reihe seiner philosophischen Hauptwerke (1808 prakt. Philos. 1814 Psychol., 1828/29 Allg. Metaphys.). Es ist ein Denkmal wahrhaft klassischer, echt philosophischer Schreibart. Vorbereitet ist das Werk einerseits durch die umfassenden philosophischen Studien Herbarts, andererseits durch seine praktische Thätigkeit in der Schweiz und in Bremen. Der Plan beschäftigte ihn mehrere Jahre; Vorläufer sind die genannten Aufsätze aus dem Jahr 1804. (Kehrbach II, S. 1 bis 130.) Gewidmet ist es dem Bremischen Senator Smidt. Die erste Anzeige des Buches schrieb Herbart selbst. (Kehrb. 143—145.) Sie ist in gewissem Sinne als Vorrede zu betrachten.

Der Zweck der Erziehung war in der ästhetischen Darstellung der Welt angegeben worden: Moralität, bestehend in der Bestimmung des Willens als des Gehorchenden durch den auf die Willensverhältnisse gerichteten sittlichen Ge-

schmack, als den Gebietenden. Daraus fließen für die Erziehung 2 Aufgaben: 1. Jenen Geschmack zu bilden und zu einer Macht in der Seele zu machen, was durch die ästhetische Darstellung der Welt vom Unterricht zu leisten ist; andererseits den Willen in den Stand zu setzen, nach Maßgabe des Geschmackes seine Richtung zu ändern, was durch Erweckung eines vielfachen Verlangens geschieht, das durch Zucht zu zügeln und in richtiger Weise in Handlung zu setzen ist. In der allgemeinen Pädagogik geht Herbart von dieser Fassung ab. Es ließ ihn unbefriedigt, daß der selbständige Wert einer durch den Unterricht zu erreichenden Bildung nicht genügend hervortrete. Den Ausschlag scheinen aber psychologische Betrachtungen gegeben zu haben. Herbarts Psychologie beseitigt die Abteilung zwischen Verstand und Willen, Vernunft und Willkür und baut das Innere ganz und gar aus Vorstellungen auf. Das Ganze von Vorstellungen, in denen Fühlen und Wollen ihren Sitz haben, ist der Gedankenkreis. Darnach kann die Aufgabe der Erziehung festgesetzt werden: Sie habe den Gedankenkreis zu bestimmen und zwar so, daß sich aus ihm ein der Einsicht entsprechendes Wollen erhebe.

Die Bestimmung des Gedankenkreises aber hat durch Belebung eines vielseitigen und dabei gleichschwebenden Interesse zu geschehen. Damit ist die Aufgabe für den Unterricht gefunden, dem die Zucht unterstützend zur Seite tritt, indem sie dem Charakter, für dessen Richtigkeit der Unterricht sorgt, ihrerseits Stärke verleiht. Daher Charakterstärke der Sittlichkeit als Sache der Zucht, die Vielseitigkeit des Interesse als Sache des Unterrichts gegenüber gestellt wird. Beides ordnet sich dem höheren Begriff Charakterbildung oder Bildung zur Tugend unter. (Kehrbach II, S. 169.) Aber in dem Werke selbst tritt der Grundgedanke zurück, und dies um so mehr, als die Aufgaben der Zucht und des Unterrichts in einer dem Sinne des Ganzen fremdartigen Weise, nämlich als aus der Rücksicht für die möglichen und die notwendigen Zwecke entsprechend eingeführt erscheinen. Erst im 4. Kapitel des 3. Buches, also gegen Ende des Ganzen, werden Unterricht und Zucht auf ihren Stammbegriff Charakterbildung zurückgeführt. Daher der Wink der Selbstanzeige: Das Buch auch einmal von hinten nach vorn zu lesen, ein Wink, der freilich nicht verhütet hat, daß man bei Herbart eine Mehrheit von Erziehungszwecken zu finden vermeinte.

Litteratur: Waitz, Allg. Pädag., S. 72. — Willmann, Stoy, Encyklopädie, § 20. — Moller in Schmids Encykl. III, S. 411. — Ziller, Einl. i. d. allg. Päd., S. 9. — Vogt, Jahrb. des V. f. w. P., 1. Band. Moller u. Herbart. — Willmann, Über die Dunkelheit der Allg. Päd. Herbarts, V, 124—150. VII, 265—279. — Vogt, Bemerkungen zum 1. Buch der Allg. Pädag. H. D. Bl. 1879. — Just, Zu Vogts Betrachtungen über Herbarts Allg. Päd., Deutsche Bl. Jahrbuch XIII, 15. — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza 1896. — Glöckner, Jahrgang d. Vereins f. w. Päd., 1892.

Herbart selbst hat wohl gefühlt, daß seine allgemeine Pädagogik mancherlei Mißverständnissen ausgesetzt sein müsse, solange namentlich seine praktische Philosophie und seine Psychologie noch nicht erschienen waren. Für ihn lagen die Entwürfe zu diesen Werken fertig vor; trotzdem gab er zuerst die Pädagogik heraus. Es drängte ihn, die Anregungen aus der Schweiz, solange sie noch frisch waren, zusammengefaßt niederzuschreiben und seinen Zuhörern vorzulegen.

Die Mißverständnisse, denen der Plan der allgemeinen Pädagogik ausgesetzt war, bestimmte Herbart nicht weniger als dreimal auf denselben zurückzukommen. Veranlassung dazu gab eine Rezension des Regierungsrat Jachmann, Jen. Allg. Litt.-Ztg. 1811, 234. 1. Über eine dunkle Seite der Pädagogik (im Königsberger Archiv 146—162. Kehrbach II, Replik. 162—174. Kehrbach III, 147—154). 2. Psychologie als Wissenschaft VI, 457. 3. Über meinen Streit mit der Modephilosophie XII, 199 f. (S. 252 f.)

Immerhin war die Aufnahme des Buches keine ungünstige. Die Neue Leipziger Litteratur-Zeitung 1806 fand das Werk reich an neuen gehaltvollen Ideen; übrigens scheine es neben seiner unmittelbaren Tendenz zugleich als Propädeutik einer allgemeinen Philosophie angesehen werden zu können. Es biete treffliche Bemerkungen, von denen einige der besonderen Aufmerksamkeit und Prüfung der Psychologie sehr wert sind; ebenso einige leitende Ideen aus der Moralphilosophie, die Interessen genug zu erregen und manche irrige Vorstellung auf diesem Felde zu berichtigen versprechen. Die Allgemeine Litterarische Zeitung Halle-Leipzig 1807 schreibt: „Der Inhalt dieses Werkes und die philosophische Bestimmtheit der Schreibart reden für sich selbst. Rezensent hat sich gefreut, in den Hauptsachen mit dem Verfasser übereinzustimmen; wo er minder konnte, liegt es vielleicht am Mangel

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
E. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **E. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **E. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **E. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore U. S. A.

Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
E. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. **Hoffmann**, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönck in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Forts. von Seite 3 des Umschlages.

C. **König**, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. **König**, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. **Közle**, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Krallinger**, Gymnasial-Professor in München.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. **Kuhn**, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **G. W. Lagerstedt** in Stockholm.
H. **Landmann**, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.
Dr. **Fr. Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. **Larsen**, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. **Lehmensick**, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Kötzschenbroda bei Dresden.
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
A. **Lomberg**, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
G **Marschall**, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. **Meißner**, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. **R. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. **Menges**, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. **Meyer**, Rektor in Crefeld.
Dr. **E. Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. **Müller**, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Imanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry** in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **C. Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. **Oppermann**, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. **W. Ostermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. **Pache**, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Partielle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
A. **Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. **Pilz**, Realschullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. **Piper**, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien).
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. **E. Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. **G. v. Rhoden**, Inst.-Direktor in Bielefeld.
R. **Ritzmann**, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. **Roß**, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. **Rude**, Rektor in Schulitz.
W. **Ruin**, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. **Scheller**, Seminarlehrer in Eisenach.
E. **Scherer**, Schulinspektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. **Scholz**, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. **Schubert**, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. **B. Schulze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. **Siegert**, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. **Siegert**, Lehrer in Berlin.
Dr. **R. Skworzow** in Petersburg.
Dr. **C. Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. **Teupser**, Lehrer in Leipzig.
J. **Tews**, Lehrer in Berlin.
† Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
† **Tiegs**, Lehrer in Berlin.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. **Tromnau**, Seminarlehrer in Bromberg.
J. **Trüper**, Institutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen.
H. **Wigge**, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. **K. Zagojannu**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. **Zeißig**, Lehrer in Annaberg i. S.
B. **Zieger**, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. **Ziegler**, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob. Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. **Zillig**, Lehrer in Würzburg.

Digitized by Google

BIC 184.78

31. u. 32. Lieferung

LIBRARY

HARVARD COLLEGE FEB 17 1897 LIBRARY

Walker fund (III. 31-34)

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Dritter Band

Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog — Herder, Joh. Gottfried

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1896

Digitized by Google

Inhalt der 31. und 32. Lieferung

Herbart, Johann Friedrich, als Pädagog Von Dr. W. Rein
Die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule Von O. Flügel
Die Litteratur der pädagogischen Schule Herbarts Von A. Rude
Herder, Joh. Gottfried Von Dr. O. Baumgarten

Digitized by Google

näherer philosophischer Verständigung und an Verschiedenheit individueller Erfahrung." (S. Jean Paul, Vorrede zur Levana 1811. Ausgabe von Lange, S. 16.)

Herbart selbst war mit dem Erfolg nicht zufrieden. Unter dem 22. November 1807 schreibt er an Karl v. Steiger: „Die arme Pädagogik konnte nicht zu Worte kommen." (Rel. 166.) Und warum nicht? Zunächst wohl deshalb, weil eine Reihe gleichzeitiger Werke die Zeitgenossen überschwemmte, so 1803, Kants Pädagogik. 1805, Schwarz, Lehrbuch d. Päd. u. Did. Heidelberg; Niemeyers Grundsätze d. Erz. u. d. Unt., 5. Aufl.; Wolke, Erziehungslehre; Arndt, Fragment über Menschenbildung; Stephani, System d. öffentl. Erziehung. 1806, Pölitz, Erziehungs-Wissenschaft, 2 Bde.; Jean Paul, Levana. 1808, Suabedissen, Briefe über Unt. u. Erz.; Niethammer, Streit des Philanthr. u. Humanism. 1810, Graser, Divinität. Auch der Kriegslärm von 1806/7 dürfte der Annahme des Buches nicht besonders förderlich gewesen sein. Ferner wirkte die herrschende philosophische Richtung sehr ungünstig. Fichte blühte noch, Schelling stand am Anfang seiner zweiten Epoche, den Anlauf nehmend zur Theosophie, Hegel legte mit seiner Phänomenologie des Geistes den Grund zu seinem schnellwachsenden Ruhm.

Diese Umstände erklären die geringe, unmittelbare Wirkung des Buches. Allein die mißverständliche Auffassung, welche es auch von befreundeter Seite erfuhr, hat einen tieferen Grund, der in der Anlage des Werkes zu suchen ist. Die Selbstanzeige wies schon auf das Mißliche einer deduzierenden Darstellung der Pädagogik hin, deutet aber außerdem durch die Erforderung einer doppelten Lektüre des Buches weitere Schwierigkeiten an.

Ein so gedankenreiches Buch, das so viele Voraussetzungen an das philosophische Denken stellt, wird nicht mit einem Mal das volle Verständnis dem Leser erschließen. Nur ein wiederholtes Zurückkehren und ein eindringendes Studium wird den Genuß herbeiführen, den die Beherrschung eines bedeutenden Gedankenmaterials mit sich bringt. Bei wiederholter ernster Lektüre wird der Apperzeptionsprozeß im Leser um so leichter von statten gehen, je mehr er in den ganzen Gedankenbau des Verfassers sich vertieft. Wer in Dingen der Erziehung einen hohen und freien Standpunkt gewinnen will, den wird die Mühe des Studiums des Werkes reichlich belohnen. Daß ihm dabei der Geschmack für alles Triviale, Seichte und Landläufige, das sich nur zu breit macht auf dem Gebiete der Erziehung, wo jeder mitreden will, verloren geht, des soll er sich nur freuen. Wer sich allerdings mit dem Allergewöhnlichsten und Allerleichtesten begnügt, darf nicht an dieses schwere Werk herantreten.

Lange Zeit blieb es auf weitere Kreise wirkungslos. Es teilte das Schicksal anderer schwerwiegender Werke, die von den Zeitgenossen kaum beachtet, erst später — wenn die Zeit erfüllt ist — ihre Wirkung entfalten, dann aber in um so erstaunlicherer Weise. Für den Urheber gewiß ein tragisches Geschick! Die Wirkung konnte aber nicht ausbleiben bei der Idealität der Auffassung, bei der gedrängten, oft im Lapidarstil gehaltenen Darstellung und der kunstgerechten Verflechtung der Begriffsreihen. Ein Gedankengebäude von so tiefem Gehalt und so voll reformatorischer Elemente muß seine Anziehungskraft einmal ausüben. Und so ist es auch in steigendem Maße bis zur Gegenwart der Fall gewesen; ja es hat sich eine förmliche Schule an den Pädagogen Herbart angeschlossen, wie wir in umstehender Tabelle zeigen wollen.

Über die weiteren Arbeiten, die an Herbarts Pädagogik anknüpfen, vergl. die nachfolgende Herbart-Bibliographie.

Herbarts weitere litterarische Thätigkeit erstreckte sich in erster Linie auf das Gebiet der Philosophie. So erschienen 1806 die Hauptpunkte der Metaphysik (2. Ausg. 1808, Rel. S. 158); Über philosophisches Studium 1807, Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. (Kehrbach, II. Bd.) 1808, Allgemeine praktische Philosophie. Da dieses Werk für Pädagogen von besonderer Bedeutung ist, so möge hier ein kurzer Hinweis auf dasselbe am Platze sein. Es giebt eine vollständige Darstellung der Grundgedanken der gesamten Ethik. Alles übrige, was er später erläuternd, rechtfertigend oder im einzelnen ausführend schrieb, weist auf sie zurück und schließt sich an sie an. Die Frage nach dem Erziehungsziel mußte in ihm die Frage nach dem Zweck des menschlichen Lebens überhaupt in ihm wachrufen; wie umgekehrt die Überzeugung von der Bestimmung des Menschen in ihm die Überlegungen in Gang bringen mußte, auf welchen Wegen die Menschheit ihrer Bestimmung entgegen geführt werden könnte. Seit Sokrates stimmen alle tiefer denkenden Philosophen darin überein, daß sie die Ethik als

Herbartische Richtungen in der Pädagogik:

A Die ältere Richtung	B Die Fortbildung.	C Verbindung und Vermittelung mit der herrschenden Praxis.
Waitz, Strümpell, Kern, Stoy, Andreae, v. Sallwürk. Magers Päd. Revue. Brzoska, Central-Bibliothek.	Ziller (Willmann) Vogt. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, 26. Jahrg. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Päd. Studien. Dresden, Kämmerer. Praxis der Erziehungsschule. Altenburg. Bündner, Seminarblätter. Chur. Oberrhein. Blätter. Freiburg i. Br. Schulfreund. Würzburg. Schul- und Kirchenbote in Siebenbürgen. Kronstadt. (Erziehungsschule von Barth. Leipzig.)	Dörpfeld, Leutz, Helm, Frick. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht; Langensalza. Lehrgänge u. Lehrproben; Halle. Evang. Schulblatt; Gütersloh.

das bedeutungsvollste Thema menschlichen Nachdenkens betrachten. So liegt auch der Kerngedanke des Kantischen Systems im kategorischen Imperativ, der Schwerpunkt des Herbartischen in der Ideenlehre. Die Menschen sind in erster Linie nicht theoretisch oder betrachtende Wesen, sondern praktische oder wollende. Innerhalb des menschlichen Wissens liegt der Kernpunkt in der Frage nach dem, was der Mensch hier auf Erden soll. Und diese Frage ist genau geschieden von der Feststellung dessen, was wirklich ist, was die wahre Natur der Dinge sei. In dieser Beziehung ist also Herbart vollständig Kantianer. Er befreit die Ethik von dem Einflusse der Metaphysik und Psychologie; er stellt sie auf eigene Füße. Dabei gab sich Herbart sorgfältig Rechenschaft darüber, wie weit er mit Kant zu gehen habe, an welchem Punkte er sich aber von ihm trennen und seine eigenen Wege gehen müsse.

Herbarts Ethik zeigt deutlich an, was löblich und schändlich, würdig und unwürdig ist auf dem Gebiet des Wollens, des Einzelwollens und des Gesellschaftlichen. Der Inhalt der Beurteilung ist in einer Reihe von Musterbildern enthalten, die als absolute Zielpunkte für alles Wollen gelten, die die Prinzipien der Ethik sind. Sie zeigt demnach das Gute. Aber sie ist nicht bloß eine interpretierende Wissenschaft, sondern sie spricht bestimmt die Verpflichtung aus, die ethischen Ideen im Bewußtsein zu objektiven, Gutes erzeugenden Kräften zu gestalten. Auch die Gegner des Systems erkennen die Höhe dieses normativen Charakters willig an. Sie geben zu, daß hier das sittliche Schöne als das Höchste und Erhabenste, als das Edelste und Zarteste aufgestellt sei, so daß man nicht begreifen kann, wie jemand vor dieser Schönheit stehen kann ohne tiefe Regung und Bewegung. Eine solche Ethik kann nicht veralten, sie wird über alle Differenzen der Darstellung und der Grundanschauung wahrhaft ethische Geister immer anziehen und sich verbinden! Dazu die Schönheit der Sprache; die Wärme und Innigkeit der Darstellung; Gedanke und Ausdruck decken sich in wundervoller Weise. Hier finden wir ein ausgezeichnetes Muster eines wissenschaftlichen Kunststiles, ebenso auch in seiner Allg. Pädagogik, während die späteren Schriften, die belehrenden Charakters sind, die Unmittelbarkeit der früheren Schriften vermissen lassen.

Das Gelingen solcher Arbeiten gab und befestigte die Heiterkeit seines Geistes. Dazu vereinigte sich um ihn ein Kreis ausgezeichneter junger Männer, deren Interesse sich weit über das bloße Brotstudium erhob. Welchen Einfluß zumal seine pädagogischen Ansichten für die besseren und regsameren Geister ausübten, davon legt eine kleine Schrift Zeugnis ab, die 1809 in Göttingen erschien. Dieselbe war betitelt: Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Dissen. Herausgegeben und mit einem Vorwort begleitet von Herbart. (Kehrbach III, 3—58. Vergl. Willmann, I. Band. Aus der Göttinger pädag. Gesellschaft, und Willmann, Der element. Geschichtsunterricht. Wien 1872, 1. Abschnitt). 1. Beilage: Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer, Fr. Thiersch. 2. Beilage: Über den Gebrauch des alten Testamentes für den Jugendunterricht. F. Kohlrausch.

Nach Herausgabe dieser Arbeiten verließ Herbart Göttingen. Er hatte einen Ruf nach Königsberg erhalten, um daselbst den Lehrstuhl

Kants als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik einzunehmen. Die Aussicht auf einen erweiterten Wirkungskreis, „das ehrenhafteste aller philosophischen Katheder“, und der Druck der Fremdherrschaft, welcher damals auf Göttingen lastete, machten ihm einen Wechsel seiner äußeren Lage erwünscht. Er verließ Göttingen Ostern 1809. (S. Rel. S. 161, 179, 106, 197, 200).

5. **Akademische Wirksamkeit in Königsberg 1809—1833.** Neben dem Lehramt der Philosophie wurde Herbart auch das der Pädagogik übertragen, während früher die Verpflichtung, Vorlesungen über Pädagogik zu halten, in Königsberg unter den Mitgliedern der philosophischen Fakultät in bestimmter Reihenfolge wechselte. (S. Kants Pädagogik von Vogt, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). Eine seiner ersten Bemühungen war auf Gründung eines pädagogischen Seminars gerichtet. (S. Kehrbach, Das pädag. Seminar Herbarts in Königsberg. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1894, I, S. 31 ff. und den folg. Art.)

Bereitwillig kam man seinen Wünschen entgegen. Während des Sommers war Herbart mit dem Leiter des gesamten Studienwesens in Preußen, Wilh. von Humboldt, persönlich bekannt geworden. Neben Humboldt standen die Staatsräte Süvern und Nikolovius, die Herbart nach Königsberg berufen hatten. Diese Männer förderten Herbarts Einfluß auf die Erziehungsangelegenheiten, weil er für Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen nützlich sein könne.

In einem Brief an Herrn von Auerswald-Königsberg äußert sich Herbart eingehend über die Einrichtung seiner pädagogischen Thätigkeit. (Vergl. Rel. S. 169—182).

Die Anregung zur Gründung eines pädagogischen Seminars mit einer Übungsschule verdankt Herbart Kant. Was letzterer forderte, führte Herbart aus. Kant empfing seinen Gedanken aus dem Basedowschen Philanthropin in Dessau, so wie Fichte von Pestalozzi angeregt wurde. Von hier aus, kann man sagen, hebt die Bewegung für Einrichtung pädagogischer Seminare mit Übungsschulen an. Aber feste Gestalt gewann die Sache erst durch Herbart, durch Einführung des Gedankens in die Wirklichkeit. Herbarts Vorschläge fanden Billigung bei W. von Humboldt, dem damaligen Chef der Sektion des Ministeriums des Innern für öffentlichen Unterricht, so daß ihm der Auftrag zur Errichtung eines pädagogischen Seminars erteilt wurde. (Rel. S. 200.) Herbart arbeitete einen Plan aus; derselbe wurde im Sommer 1809 genehmigt. (Willmann, II, 8—13. Bericht des Studir. Gregor 1816, Willmann, II, 28.) Inwieweit jener Entwurf zur Ausführung kam, ist bei den spärlichen Nachrichten, die wir bis jetzt besitzen, schwer festzustellen. In den Universitätsberichten sind unter Herbarts Namen aufgeführt: Didaktische Übungen, didaktisches oder pädagogisches Institut, didaktische oder pädagogische Societät, pädagogisches Seminar. (Rel. S. 116, 202, 301).

Die im Entwurf 1809 beabsichtigte enge Anschließung an die Familie scheint nicht durchgeführt worden zu sein. Vielmehr wurde eine Anzahl von Knaben 16 Stunden wöchentlich 4 Studierenden anvertraut. In der Folge erhielt das Ganze dadurch eine festere Grundlage, daß ein eigentliches Institut mit 2 angestellten Lehrern gegründet wurde, das den mittleren Gymnasialklassen entsprach und den Namen Pädagogium führte.

Bei diesen Einrichtungen blieb Herbart aber nicht stehen. Er war bestrebt, der Anstalt Verbindung mit dem Familienleben zu geben. 1817 finden wir ihn mit dem Minister in Verhandlung stehend wegen Gründung eines Pensionats, dem er mit seiner Gattin vorstehen wollte. Er hatte sich im Jahr 1811 mit einer in Königsberg wohnenden Engländerin, geb. Drake, verheiratet, deren Vater Kaufmann in Memel war. (Rel. S. 208.) Nach manchen Verzögerungen kam dieser Plan zur Ausführung; durch das Pensionat erhielt die Anstalt einen festen Mittelpunkt. Herbart nahm selbst am Unterricht teil (Mathematik), Besprechungen über Unterricht und Zucht fanden in wöchentlichen Konferenzen statt. (Schrader, Schmid, Encykl. III, S. 438 f.) So wurden am Anfang des Jahrhunderts die ersten Formen durch Herbart ausgebildet; in ihnen bewegen wir uns noch, sie haben sich im Laufe der Jahrzehnte bewährt.

(Vergleiche ferner: Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg 1820. (Brzoska, 2. Aufl. S. 293 ff.) Bericht aus dem Jahr 1823. Bericht Herbarts an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht 1831.)

Mit Herbarts 1833 erfolgtem Abgang von Königsberg wurde das Seminar nicht weitergeführt. Aber die Arbeit war doch nicht ver-

loren! Sein Schüler Brzoska (Prof. in Jena) widmete Herbart die Schrift: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, 1836. — 2. Aufl. Leipzig 1887. 1843 gründete Stoy, der Nachfolger Brzoskas in Jena, eine pädagogische Gesellschaft, aus der Seminar und Übungsschule erwuchs. (Bliedner, K. V. Stoy und das pädagog. Univ.-Sem. Langensalza 1886. Weitere Litteratur: Brzoska, S. 205 u. 206, und Rein, Am Ende der Schulreform, Anhang. Ferner Beyer, Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. I.)

Aus der Königsberger Thätigkeit stammen noch folgende Pädagogische Arbeiten: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung 1810. Das Verhältnis der Schule zum Leben 1818. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. 1818. Vorzugsweise beschäftigte ihn die Psychologie. Ja, man kann sagen, daß er in Königsberg hierauf seine Kraft konzentrierte. Auch hier können wir auf pädagogische Motive schließen. Denn Herbart war der Ansicht, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in dem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrühre. Erst müsse das Blendwerk fortgeschafft werden, das man jetzt als Psychologie betrachte und eine richtige Psychologie schaffen, ehe man von einer einzelnen Lehrstunde sagen könne, ob sie richtig oder verfehlt sei. Die ersten Resultate seines psychologischen Forschens legte er in folgenden Schriften vor: Psychologische Beurteilungen zur Tonlehre 1811. Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet. 1812. Über die dunkle Seite der Pädagogik. 1812. Das System der Psychologie vollendete er 1814, verschob aber die Herausgabe noch auf 10 Jahre. Statt dessen gab er als Grundlage für seine Vorlesungen 1816 das Lehrbuch zur Psychologie heraus (2. Aufl. 1834) (Kehrbach IV, 295 ff.).

6. **Seine zweite Wirksamkeit in Göttingen bis zu seinem Tod. 1833—1841.** 1831 wurde durch den Tod Hegels der philosophische Lehrstuhl in Berlin frei. Herbart trug sich mit der Hoffnung, dahin übersiedeln zu können, da seine Wirksamkeit in Königsberg wegen der geringen Frequenz und einer gewissen Abgeschlossenheit der Universität doch eine eng begrenzte war. Seine Hoffnung erfüllte sich nicht. Statt dessen kam 1833 ein Ruf nach Göttingen, dem er freudig Folge leistete. Mit Anfang des Wintersemesters 1833/34 sehen wir ihn wieder an der Universität wirken, an der er seine akademische Laufbahn begonnen hatte.

Von den Vorlesungen ganz in Anspruch genommen, gab er erst 1835 wieder eine größere Schrift heraus, sein zweitgrößtes pädagogisches Werk: Umriß pädagogischer Vorlesungen, zeitlich weit getrennt. (1841 erweiterte 2. Aufl.) 1836: Briefe zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens und die analytische Beleuchtung des Naturrechts. 1838 und 40: Psychologische Untersuchungen.

Sein Leben in Göttingen war ein sehr ruhiges. Während auf der Weltbühne großartige Ereignisse sich abspielen, läuft das Leben des deutschen Denkers in aller Stille und Abgeschlossenheit dahin. Es ist allein gewidmet den großen Problemen, die das Menschenherz immerfort bewegen und nicht zur Ruhe kommen lassen. Ein eigentümlicher Gegensatz. Er selbst zurückgezogen vom Weltgetriebe, seitwärts stehend — aber voll wichtigen Einflusses auf die, die ihn hören konnten, Schule bildend, und so mit wachsender Stärke auf das Leben des Volkes wirkend.

Nur einmal wurde sein Leben in Göttingen von einer tiefgehenden Aufregung zeitweise erschüttert. Am 1. November 1837 hatte der Verfassungsbruch des Königs von Hannover stattgefunden. Sieben Professoren: Albrecht, Dahlmann, Ewald, Gervinus, Jakob Grimm, Wilh. Grimm, Weber leisteten den Huldigungseid nicht. Sie wurden entlassen und des Landes verwiesen. Herbart mißbilligte den Verfassungsbruch, aber erachtete es nicht seines Amtes, Wächter der Verfassung, sondern Lehrer der Universität zu sein. Daher erwuchs ihm der Vorwurf der Nachgiebigkeit und Schwäche. (Siehe Herbarts „Erinnerung an die Göttinger Katastrophe 1837—[1842]", herausgegeben von Taute.) Mit sich ist Herbart nicht in Widerspruch geraten, wie sein Freund Smidt dargelegt hat: „Politische Verhältnisse berührten und interessierten ihn wenig. Von dem ganzen Hannöverschen Staat lag ihm nur die Universität Göttingen am Herzen." Herbart sei zu gerade und ehrlich, um auch nur die Fäden einer Intrigue zu ahnen. Unkunde und Unbehilflichkeit in Sachen dieser Welt, Mangel an Beweglichkeit zu raschem Entschluß sei ihm eigen. Ohne jede Falschheit, ohne alles Mißtrauen stehe er der Welt gegenüber. Smidt schließt, er für seine Person hätte anders gehandelt, aber: „Ich vermag keinen Stein auf ihn zu werfen." Herbart ist ihm

trotz der Göttinger Katastrophe teuer geblieben.

An körperlicher und geistiger Kraft ungeschwächt, machte ein Schlagfluß am 14. August 1841 seinem Leben ein Ende. Er hatte das 65. Lebensjahr überschritten; acht Tage vor seinem Tod, sich ganz wohl fühlend, hatte er einem Freunde gegenüber geäußert, daß er nicht mehr lange leben werde. Ruhe und Heiterkeit des Gemütes verließen ihn in den letzten Tagen keinen Augenblick. Als Philosoph hatte er gelebt — als solcher ist er gestorben. Am 4. Mai 1876, dem 100jährigen Geburtstag, fand die Enthüllung seines Denkmals in Oldenburg statt, allen die Mahnung zurufend, seiner Geistesarbeit verehrungsvoll zu huldigen.

3. Schlußbetrachtung. Sein Äußeres wird uns so geschildert: Seine Statur ging nicht über Mittelgröße. Sein Bau war gedrungen, muskulös, seine Bewegungen rasch, kraftvoll, sicher, entschieden. Seine äußere Erscheinung war die eines vornehmen Mannes, würdevoll, gemessen, durch einen ruhigen Ernst gleichmäßig getragen. Er ließ sich nie gehen; weder in der äußeren Haltung, noch in dem Benehmen gegen andere; weder in der Sprache, noch in der Unterhaltung.

Er war ein gefeierter Lehrer. Seine Untersuchungen trugen das Gepräge der Selbständigkeit, Genauigkeit, Tiefe; sie brauchten keinen Vergleich zu scheuen mit den größten Mustern der philosophischen Forschung. Eine seltene Vereinigung umfassender Kenntnisse (Mathematik, Naturwissenschaft) mit Spekulation, eine geistig hervorragende Individualität trat in ihm entgegen, ausgebildet zu einem Charakter, der jede Berührung mit dem Gemeinen verabscheute. Sittlicher Ernst und sittliche Strenge war in hohem Maße vorherrschend. Der kategorische Imperativ war in ihm verkörpert. Auf der Oberfläche erschien er kalt und förmlich, aber in der Tiefe voll Wohlwollen, Teilnahme und Güte! Das Erhabene stand in ihm näher als das Schöne. So liebte er in der Musik Beethoven Er sprach natürlich, aber gewählt. Bloß individuelle Meinungen sprach er nicht aus, mochte sie auch nicht von anderen hören; bloß subjekte Ansichten berücksichtigte er nicht. So war er scheinbar schroff und unzugänglich, aber für geschlossene, gut begründete Gedankenreihen war er zugänglich. Die größte Hochachtung hatte er vor der Wahrheit; Wahrheitsliebe begleitete ihn sein ganzes Leben. Er war ein scharfsinniger Denker von ausgebreitetem Wissen und ein Mann von reinstem, edelstem Charakter.

Eine gedrängte Inhaltsangabe und Zusammenfassung seiner pädagogischen Überzeugungen zu geben konnte hier unterbleiben, da wir eine gute Darlegung von Strümpell, Das System der Pädagogik Herbarts, Leipzig 1894, besitzen. (Vergl. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Aufl. Wien, Pichler.) Eine solche gedrängte Übersicht darf auch niemals die Lektüre der Werke Herbarts ersetzen wollen, sondern das Studium der Quellen selbst soll im Vordergrund stehen.

Herbarts unbestrittenes Verdienst bleibt, daß er die Pädagogik in die Reihe der Wissenschaften erhoben hat. Niemand hat es je bereut, mit den Ideen Herbarts sich vertraut gemacht zu haben, da er in jedem Fall für den eigenen Lebensinhalt reichen Gewinn schöpfte. Die Entwickelung unseres Volkes kann sich Glück wünschen, wenn die Erziehung unserer Jugend immer mehr unter den Geist derer gestellt wird, die auf der Linie Comenius-Pestalozzi-Herbart stehen und arbeiten.

In der That hat das pädagogische Denken Herbarts die Erziehungswelt in Deutschland in reichem Maße befruchtet. Auch andere Kulturvölker leben vielfach von seinen Ideen. (Siehe die nachfolgende Bibliographie.) So gehört Herbart, dessen Leben die Mitte unseres Jahrhunderts nicht erreicht hat, geistig zur Gegenwart. Er hat den Grundstock von pädagogischen Lehren geschaffen, der einen festen Ausgangspunkt bildet für alle pädagogische Theorie und die fruchtbarsten Keime zur Weiterbildung in sich trägt. Möchten nur viele Arbeiter sich finden, die auf den zweifelhaften Ruhm, Originalpädagogen sein zu wollen, verzichten und auf dem gelegten Grund in freier und selbständiger Weise weiterbauen wollen.

Litteratur: Nekrologe: Beilage zur allg. preuß. Staatszeitung 1841, 250. — Augsburger Allg. Zeitung 1841, 266. — Voigdt, Zur Erinnerung an Herbart. Königsberg 1841. — Aus dem Leben von Gries. Hamburg 53. — Eilers, Wanderung durchs Leben. 3 Bde. Sitzungsberichte der Wiener Akad. 1876, 83 Bd. — Biographie von Bartholomäi-Sallwürk. 6. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Zeitschrift für exakte Philosophie I. Bd. Langensalza. — Lazarus, Ideale Fragen. Berlin 1879. — Drobisch, Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart. Leipzig 1876. Oldenburger Realschule. Progr. 1875. — Herbart, Art. von Moller, in Schmids Encyklopädie. Vergl. Hartenstein, Ausg. v. Herbarts kleineren philos. Schriften. — Strümpell, Das System der Pädagogik Herbarts. Leipzig 1894.

Jena. W. Rein.

Die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule

I. Allgemeiner Teil. Philosophie.
II. Besonderer Teil. Pädagogik.

I. Allgemeiner Teil

Abkürzungen: H. bedeutet die Hartensteinsche Ausgabe von Johann Friedrich Herbarts Schriften. L. Voß, Leipzig-Hamburg. Diese Sammlung liegt in zwei Ausgaben vor, die Band für Band und Seite für Seite übereinstimmen. 13 Bände. K. bedeutet die Kehrbachsche Ausgabe von Joh. Fr. Herbarts sämtlichen Werken. Beyer & Söhne, Langensalza. Bis jetzt 8 Bände. — Einl. = Einleitung in die Philosophie H(artenstein) I. (Band). K(ehrbach) IV. (Band). — Enc. = Encyclopädie H. II. (Hartenstein 2. Band.) — Anal. Bel. = Analytische Beleuchtung des Naturrechts. H. VIII. — Met. = Metaphysik H. III u. IV. K. VII u. VIII. — Ps. = Lehrbuch der Psychologie H. V. K. V. — Ps. a. W. = Psychologie als Wissenschaft H. V u. VI. K. V u. VI. — Pr. Phil. = Praktische Philosophie H. VIII. K. II.

Im allgemeinen ist nach Herbarts ursprünglichen Ausgaben und zugleich nach den beiden Ausgaben von H. und K. citiert.

A. Herbarts Werke

Einleitung in die Philosophie

Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. H. I. K. IV.

Kurze Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen H. I, S. 361. K. I, S. 291.

Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. H. XII, 97. K. II, 297.

Über philosophisches Studium. H. I, 372. K. II, 227.

Von dem praktischen Bedürfnis der Philosophie. Enc. Nr. 1, H. II. Fundamentalphilosophie. Enc. Nr. 185 ff. Der Philosophieen giebt es nicht mehrere, sondern nur eine. Vorr. zum II. Teil der Ps. a. W. K. VI, 9. H. VI, 12.

Über philosophisches Wissen und philosophisches Studium. H. XIII, 214. K. I, 84. Ob Einleitung in die Philosophie auf den Gymnasien zu lehren sei. K. IV, 269. Enc. Nr. 17, H. II. Über die Form der Philosophie. Enc. Nr. 236 f. H. II. Philosophie als die Kunst zu entbehren Enc. Nr. 9.

Zur Logik

Hauptpunkte der Logik. H. I, S. 465. K. II, S. 317. In der Einleitung handeln § 34 ff. von der Logik. H. I. K. IV. Von der Logik. Enc. Nr. 165. H. II.

De principio logico exclusi medii inter contradictoria non negligendo. H. I, 533. K. II, 483.

Zur Metaphysik

Hauptpunkte der Metaphysik. K. II, 175 u. 516. H. III, 3.

Allgemeine Metaphysik. K. VII. u. VIII. H. III u. IV.

Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica K. III, 155. H. IV, 523.

Philosophische Aphorismen veranlaßt durch eine neue Erklärung der Anziehung unter den Elementen. K. III, 201. H. IV, 573.

Aphorismen zur Metaphysik und Religionslehre H. IV, 591. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. Finden der philosophischen Probleme. Absolutes Werden. Absolutes Sein. Atomistik. K. II. 297. H. XII, 99.

Einleitung in die Metaphysik. Einl. § 117 ff. K. IV, 146. H. I, 173. Übersicht dazu Einl. § 3. Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie K. V, 127. H. I, 495. Über die allgemeinsten Verhältnisse der Natur. K. VI, 341. H. I, 515. Über die Subsumtion der Psychologie unter die antologischen Begriffe. H. VII, 175.

Zur Methode der Beziehungen. K. IV, 104. H. I, 340. K. VI, 20. H. VI, 28. Enc. Nr. 204, 193, 248. H. II. Ps. a. W. § 28, 34, 152. H. V. K. V. Praktische Philosophie 38. H. VIII. 18. K. II, 343. Eingang zur Metaphysik. Enc. Nr. 175, 177, 209, 228. Kausalität Ps. a. W. § 35. Enc. Nr. 205, 228, 244 Widersprüche in der Erfahrung Enc. Nr. 196 ff., 208. Ps. a. W. § 33. Die Probleme der Metaphysik vom psychologischen Standpunkt Ps. a. W. § 139 ff. Verhältnisse der Metaphysik zu andern Wissenschaften Enc. Nr. 203, 209, 175, 228. Selbsterhaltung Enc. Nr. 128, 132, 134, 228 Ps. a. W. § 153 ff. Gesetz. Enc. Nr. 129. Materie Enc. Nr. 134, 138. Wirkung in die Ferne Enc. Nr. 134. Ps. a. W. § 156. Chemie und Physik in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Enc. Nr. 137. Imponderabilien, Wärme, Elektrizität. Einl. § 162. Enc. Nr. 138—141. K. V, 147. H. XIII, 11. Leben und Werden Enc. 122, 126. Verächter der Metaphysik. H. IX, 22. K. III, 238. Enc. Nr. 190 Anm. Lehrb. d. Psych. § 115 ff. K. IV, 365. H. V. Metaphysik und Empirismus. Metaphysik § 60 ff. H. XII, 94. Metaphysik wird nicht reicher an ursprünglichen Aufgaben. Metaphysik § 131. Lohnsätze aus der Metaphysik. Lehrb. d. Psych. § 108 ff. H. V. K. IV. Über das Unendliche Metaphysik § 428. H. III. K. VII. Ps. a. W. § 148 ff. H. VI. K. VI. Einl. § 121. H. I, 184. K. IV. Enc. Nr. 134, 137. Unendliche Teilbarkeit Enc. Nr. 134, 137. H. II.

Zur Psychologie

Lehrbuch der Psychologie. H. V. K. IV.

Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. H. V u. VI. K. V u. VI.

Über diese beiden Bearbeitungen der Psychologie s. Enc. Nr. 206 Anh. H. II.

Übersicht über die Psychologie. Einl. § 3, 153, 156. K. IV. H. I. und Hauptp. d. Metaphysik § 13, H. III. K. II.

Empirische und rationale Psychologie. Enc. Nr. 220 ff.

Über Sozialpsychologie. Einl. § 159. Statik und Mechanik des Staats Ps. a. W. K. VI, 24. H. VI, 31, 22. Beziehungen zwischen Psychologie und Naturwissenschaft K. V, 25. H. IX, 199, 186, 397, 432. Der einzelne ist ein Spiegel der Gesellschaft. H. IX, 186. Das Individuum muß der Gesellschaft dienen. H. IX, 397. Den Menschen außer der Gesellschaft kennen wir nicht. Ps. a. W. II. Einl. H. VI, 22. K. VI. Empirische Psycho-

logie ist nichts ohne Geschichte. Einl. § 159. H. I. K. IV. Gemeinschaft für sich ist nichts Sittliches. H. IX, 250, 352.

Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre. H. VII, 1 ff. K. III, 96. Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet. H. VII, 29 ff. K. III, 119.

Über die dunkle Seite der Pädagogik. H. VII, 63. K. III, 147.

De attentionis mensura causisque primariis. H. VII, 74. K. V, 41.

Über die Möglichkeit und Notwendigkeit Mathematik auf Ps. anzuwenden. H. VII, 129. K. V, 91.

Über die Subsumtion der Psychologie unter die ontologischen Begriffe. H. VII, 173.

Psychologische Untersuchungen: Zur Tonlehre und Zeitmaß. Freisteigende Vorstellungen. Kategorieen und Konjunktionen u. s. w. H. VII, 183 ff.

Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. H. X, 344.

Der Mensch ist das größte Wunder. Einl. § 163. Sein Hang zum Wunderbaren H. I, 480. K. IV, 437. Menschenkenntnis im Verhältnis zu den politischen Meinungen. K. V, 11. H. IX, 179. Langsame Erhebung des Menschengeschlechts. Einl. § 159. H. I. K. IV. Des Menschen Gebundensein an Natur, Staat, Kirche. Enc. Nr. 12, 20 ff. H. K. Die Ideen und der Mensch. Prakt. Philosophie. II. Buch. K. II, H. VIII. Ob der Mensch das Schönste? Enc. Nr. 75. H. II. Der Mann von Ehre. Enc. Nr. 14, 30. Von der geistigen Ausbildung. Enc. Nr. 145 ff. Von der Seele und vom Ich. Enc. Nr. 158 ff. Über Charakter, Wille, Begierde, Interesse, Individualität u. s. w. s. Pädagogik. H. X. K. II. Über Tiere Ps. a. W. § 129. Briefe über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik. H. X, 390. Lehrb. d. Psych. H. V, S. 39, 51 ff. K. IV, S. 310 ff., 320. H. V, S. 39 f., 52.

Zur Ästhetik

Einleitung in die Ästhetik. Einl. § 81 ff. H. I. K. IV. Von den Künsten und den Kunstlehren. Einl. § 108 ff. Aphorismen dazu. H. I, 575. K. IV, 598, 281.

Vom Unterschied des moralischen und ästhetischen Urteils. Enc. 44 ff. H. II. — Vom Unterschiede der ästhetischen und der theoretischen Ansicht der Dinge. Enc. Nr. 48. H. II. — Von der Kunst und dem Künstler. Enc. Nr. 54 ff. — Von der schönen Kunst. Enc. Nr. 68 ff. — Vom sittlichen Geschmack. Wiefern kann der praktischen Philosophie Allgemeinheit zukommen? prakt. Philosophie. H. VIII, 11. K. II, 339.

Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. K. I, 259. H. XI, 213.

Andeutungen über psychologische Erklärung der ästhetischen Gefühle s. die Arbeiten über die Tonverhältnisse im Abschnitt zur Psychologie, ferner Ps. a. W. § 105. H. VI. K. VI. Vgl. auch Metaphysik § 124. H. III. K. VII.

Sämtliche Äußerungen Herbarts über Ästhetik sind zusammengestellt und zu einem System geordnet von Hostinsky: Herbarts Ästhetik. L. Voß. Hamburg und Leipzig 1891.

Herbarts Ansichten über Musik sind gesammelt und besprochen in einer Abhandlung Wolframs in Kehrs Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung. Bd. XI. Gotha 1882, S. 449 ff.

Zur praktischen Philosophie (Ethik)

Allgemeine praktische Philosophie. H. VIII. K. II.

Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. H. VIII.

Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren. H. IX, 1. K. III, 223.

Über die gute Sache. Gegen Steffens H. IX, 133. K. IV, 557.

Erste Vorlesung über die praktische Philosophie. H. IX, 165. K. V, 1.

Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen. H. IX, 178, K. V, 11.

Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft. H. IX, 199, K. V, 25.

Über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen. H. IX, 221.

Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. H. IX, 241.

Aphorismen zur praktischen Philosophie. H. IX, 387. K. II, 459.

Gespräche über das Böse. H. IX, 49. K. IV, 448. — Über den Plan dieser Gespräche s. den 8. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. H. IX, 366.

Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug echten Bürgersinnes in Monarchieen. K. III, 259. H. IX, 35.

Politische Briefe. K. III, 269. H. XII, 262. XIII, 234.

Überblick über die praktische Philosophie. Einl. § 4, 81. K. IV, 105. H. I, 124.

Von den Begriffen der Güter, Tugenden und Pflichten. Enc. Nr. 27 ff. H. II. Moralisches und ästhetisches Urteil. Enc. Nr. 44. H. II. Ästhetische und theoretische Ansicht der Dinge. Enc. Nr. 48. — Von der nützlichen Kunst. Enc. Nr. 61. — Von der Staatskunst. Enc. Nr. 89. Von der praktischen Philosophie. Enc. Nr. 227. H. II.

Über die Bedingungen der Sittlichkeit. Ps. a. W. IV, 151 f. H. VI. K. VI. H. IX, S. 370 f. H. XIII, 249. K. III, 283 und prakt. Philosophie 4. Kap. s. ferner die Pädagogik.

Von der Sittenlehre in Bezug auf Schleiermacher. Metaphysik § 123, Anm. H. III. K. VII. Triebfedern des sittlichen Willens. Metaphysik § 142. Höchstes Wohlwollen, Met. Vorerinnerungen zu § 331. H. IV, 614 f. u. § 123. Kosmische Sittenlehre s. Schleiermacher, Schelling und Spinoza.

Zur Religionsphilosophie

Vom Bedürfnis der Religion. Enc. Nr. 32—44. H. II. Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. H. XIII, 103. Metaphysik H. IV, S. 611. Teleologie. Einl. Vorrede und § 155. H. I. K. IV. Metaphysik § 39 (gegen Kant) § 160, 331. H. III. K. VII. Hauptpunkte der Metaphysik § 13. H. III. K. II. Lehrb. d. Psych. § 159, 200. H. V. K. V. Ps. a. W. § 154 u. 157. H. VI. K. VI. Ästhet. Darstell. d. Welt. K. I, 269. H. XI, 227. Christen-

tum. Ps. a. W. Vorrede zum 2. Teil. Enc. Nr. 12, 21 f., 39, 232 f., 89, 94. H. II. K. IV, 569, 575. H. IX, 150, 156. K. V, 93. H. VII, 132. Radikales Böse s. Gespräche über das Böse. K. IV, 495. H. IX, 110. Weltplan. Anal. Bel. § 11, 113, 117, 178, 192, 204. H. VIII. Supranaturalismus. Brief an Hendewerk (Ziller, Herbartsche Reliquien, S. 212 ff.) Enc. Nr. 54, 84, 100, 192, 215 ff., 219, 228 ff., 231 ff. Kürzere Zusätze zur praktischen Philosophie. H. VIII, 196, 207. K. II, 459. H. XIII, 91, XII, 207. Metaphysik § 48 Anm. § 125. Unsterblichkeit. Enc. Nr. 122, 159. Anal. Bel. § 208. H. VIII. Einl. § 130. Lehrb. d. Psych. § 240 ff. H. V. K. V. Einl. § 153 Anm.

Pantheismus oder Pansataismus s. Spinoza und Schelling und ferner Religionsunterricht s. Pädagogik. H. XII, 545, XIII, 319.

Herbarts Äußerungen über Religion sind gesammelt von A. Schwarze: die Stellung der Religionsphilosophie in Herbarts System. Halle 1880. 55 S.

A. Schoel, J. Fr. Herbarts philosophische Lehre von der Religion. Dresden 1884. 254 S.

L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartischer Aussprüche. Leipzig 1888. 242 S.

Zur Geschichte der Philosophie

Nach Herbart ist Geschichte der Philosophie unter allen Geschichten die langweiligste, wenn sie nicht benutzt wird zum neuen Philosophieren. (Metaphysik § 69. H. III. K. VII. ferner Enc. Nr. 249. H. II.) Wie er sich ein solches Benutzen dachte, hat er in der Einleitung in die Philosophie, H. I. K. IV, im Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie, H. XII, 99. K. II, 297 und im ersten Teil der Metaphysik, H. III. K. VII. gezeigt. In diesen Schriften aber auch sonst nimmt er beständig Rücksicht auf alle namhaften Philosophen alter und neuer Zeit.

Im besonderen sei noch folgendes angeführt:

Plato, De Platonici systematis fundamento commentatio 1805. K. I, 313. H. XII, 63. Einl. § 128 ff. Entwurf zu Vorlesungen u. s. w. H. XII, 97. K. II, 297 ff. Anal. Bel. § 3, 26, 33, 109, 112, 145, 215. H. VIII. 9. Brief über Freiheit des Willens. H. IX, 377 ff.

Cicero, Über die Philosophie des Cicero H. XII. 167. K. III, 83. Enc. Vorrede. H. II. Enc. Nr. 44 ff., 54. Einl. § 93. Anal. Bel. § 8, 215. H. VIII.

H. Grotius, Naturrecht. Anal. Bel. § 14 f., 55 ff., 75. Strafrecht § 11, 108 Anm. Völkerrecht § 184. H. VIII. Einl. § 94. Anm. 2. H. I, K. IV.

Spinoza in theoretischer Beziehung s. Metaphysik I, § 40 ff. (H. III. K. VII), in praktischer s. die Briefe über die Freiheit des menschlichen Wollens. H. IX, 243 ff. Außerdem: S. verwirft die causa transiens. Einl. H. I, 8. K. IV, 7. S. glaubt die richtige Philosophie zu heben. Einl. H. I, 13. K. IV, 11. Suum utile quaerere Einl. § 82. S.s Naturlehre. Einl. § 142, 153. Anm. Metaphysik § 207. S.s Pantheismus. H. I, 345, 350. Einl. Anh. II. § 76, 112. Macht und Recht. H. I, 412. K. II, 257 und H. XIII, 240. K. III, 276. Anal. Bel. § 39 f. H. VIII, 248 ff. S. auch die Gespräche über das Böse. H. IX. K. IV. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 244, 305 ff.

Leibniz s. Einleitung. H. I. K. IV. 1. Teil der Metaphysik. H. III. K. VII. Außerdem: Ps. a. W. § 18, 20, 109, 139. H. VI. K. V, IV, 279. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 244 ff.

Kant, Über Kant hat sich Herbart sehr oft geäußert, nennt er sich doch einen Kantianer (Vorrede zur Metaphysik I. K. VII, 12. H. III, 64). Am ausführlichsten im I. Teil der Metaphysik § 32 ff., 56 ff., 82 ff., 150 ff. In den Gesprächen über das Böse (K. IV, 449. H. IX, 49) vertritt Karl die Ansichten Kants über das Böse. — Über den Gesamteindruck der Werke Kants s. Vorrede zum II. Teil der Ps. a. W. K. VI, 11. H. VI, 14, XII, 552. Einl. § 149. — K. über Affekte und Leidenschaften. Ps. a. W. § 107. — K. über Antinomien. Ps. a. W. § 149. H. VI. K. VI. Metaphysik § 428. H. III. K. VII. — K. über Kausalität. Ps. a. W. § 142 Anm. § 163. Einl. § 15. — K. über Raum, Zeit, Kategorieen. Ps. a. W. § 102, 109, 134 Anm. § 144. Einl. § 132 Anm. § 150, 157, 159 und H. I, S. 352. Enc. Nr. 242. H. II. — K. über Das Unbedingte. Ps. a. W. § 149 Anm. — K. über Ich. Ps. a. W. § 132. Einl. § 153. Enc. Nr. 158 f. — K. über Psychologie. Ps. a. W. § 20. H. V. K. V. — K. über Seelenvermögen. Lehrb. d. Psych. Nr. 9 Anm. H. V. K. IV. H. XII. 148, 159. — K. über Substanz. Ps. a. W. § 139. Lehrb. d. Psych. Nr. 21 (63). K. IV, S. 318. H. V, S. 49. — K. über Gott, Freiheit, Unsterblichkeit. Einl. § 15 Anm. — K. über Satz des Widerspruchs. Einl. § 39. Ps. a. W. § 142. — K. über regressus in inf. Einl. § 127 Anm. — K. über Idealismus. Einl. § 150. — K. über Freiheit s. Herbarts Briefe über Freiheit. H. IX, 243 ff. Einl. § 15 Anm. f. § 90, 128, 130. Anal. Bel. § 137 f. H. VIII. K. III, 223. H. IX, 11. Streit mit der Modephilosophie. H. XII, 226 ff. Enc. Nr. 15, 229 f. — Kants praktische Philosophie. Anal. Bel. § 45 ff. H. VIII. Über Naturrecht. Ebend. § 53 und H. IX, 297. Rechtslehre § 92 ff. Kategor. Imperativ. Einl. § 95 Anm. Ps. a. W. § 150. Naturrecht. Enc. Nr. 231. Wohlwollen. Anal. Bel. § 31. Plan der Religionslehre. Ebend. § 197 ff. Moralität der Handlungen. Metaphysik I. § 125. Vernunftskritik. Enc. Nr. 177 ff. Praktische Vernunft. Enc. Nr. 184. Über den Unterschied von Kantischem und Fichteschem Idealismus. H. XIII, 229.

Reden Herbarts auf Kant. K. III, 59. H. XII, 139—157, XIII, 251 ff.

Fichte, Herbarts Jugendarbeit über Fichte und Schelling. H. XII, 16. K. I, 1. Über Fichtes Ansichten der Weltgeschichte. H. XII, 247, XIII, 229 f., 233 f. K. III, 305. Auf Fichte wird beständig Rücksicht genommen, wo vom Ich die Rede ist in der Met. Psych. Einl. F.s Begründung der praktischen Philosophie. Anal. Bel. § 53 f. H. VIII. K. II, 480 ff. Gespräche über das Böse. K. IV, 476, 490. H. IX, 83 ff. Sittenlehre. Anal. Bel. § 151 ff. H. VIII, 352. K. II, 480 ff. Freiheitslehre. Anal. Bel. § 152. H. VIII, 353, IX, 83. K. IV, 477. Naturrecht. Anal. Bel. § 53, 98 ff. H. VIII. Weltplan. Anal. Bel. § 200. H. VIII. Über den Unterschied von Kantischem und Fichteschem Idealismus. H. XIII, 219. Briefe über Freiheit des Willens. H. IX, 248 ff.

Schleiermacher, Anal. Bel. § 22, 25, 31, 33, 36, 76, 108 Anm., 110 ff., 139, 167 ff. (H. VIII.) 6. u. 7. Brief über die Freiheit. H. IX, 249, 328 ff., Metaphysik § 120 ff., bezw. Zusatz zu § 123. (H. III. K. VII.) H. XII, 764.

Schelling, K. I, 9 ff. H. XII, 7 ff. Über die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre 1813. H. XII, 182. K. III, 247. Streit mit der Modephilosophie. K. III, 317. H. XII, 199. Metaphysik § 102 ff., 156 ff. H. III. K. VII. H. I, 10. K. IV, 8. Einl. § 129 Anm. K. II, 484. Hierher läßt sich auch rechnen die Rezension über Wagner und Steffens. H. XII, 391, 423 ff., 436, 545, 765, XIII, 319.

Hegel s. Rezension über dessen Naturrecht. H. XII, 419 und über Hegels Encyklopädie. H. XII, 664. — De principio logico exclusi medii inter contradictoria non negligendo 1833. H. I, 533. K. II, 483. Enc. Nr. 15, 176, 195, 198. H. II.

Einen großen Teil der Philosophen seiner Zeit, wie z. B. Schopenhauer, Fries, Beneke u. a. hat Herbart in seinen zahlreichen, eingehenden Rezensionen beurteilt. H. XII u. XIII. Dazu gehört auch die Abhandlung: de realismo, qualem proposuit Schulzius. H. XII, 283.

B. Fortbildung der Philosophie im Sinne Herbarts

Die Philosophie im Sinne Herbarts ist in Deutschland hauptsächlich in den folgenden Zeitschriften, Schriften und Abhandlungen fortgesetzt:

Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus. In Verbindung mit mehreren Gelehrten begründet von Allihn und Ziller, fortgeführt von O. Flügel. Von 1861—1893 in 20 Bänden. Abkürzung dafür im folgenden: Ztschr. f. ex. Ph. Viele Abhandlungen in der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Von Steinthal und Lazarus.

In der allgemeinen Real-Encyklopädie von Brockhaus in der 9. Auflage sind die meisten philosophischen Artikel von Hartenstein im Sinne der Philosophie Herbarts bearbeitet. Über viele allgemeinphilosophische Gegenstände finden sich Abhandlungen im Sinne der Philosophie Herbarts in Lindners Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1889 und ausführlicher in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. Langensalza.

Zur Einleitung in die Philosophie

Allihn, Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien. In der pädagogischen Revue 1859 Nr. 7 u. 9 u. 1857. — Die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Österreichs. Ztschr. f. ex. Ph. III, 91.

Brock, Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 285.

Durdik, Über die Reihenfolge der philosophischen Doktrinen. Ebenda XIV, 305.

O. Flügel, Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. Historisch-kritisch. Cöthen 1888. Mehrere Auflagen.

Graf, Philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht. Meißen 1847. Schulprogramm.

Kern, Die philosophische Propädeutik. Coburger Gymnasialprogramm.

Lindner, Einleitung in das Studium der Philosophie. Wien 1866.

L. Strümpell, Die Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie. Leipzig 1886.

Stoy, Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme der Logik und Psychologie. Leipzig 1869. Mehrere Auflagen.

R. Zimmermann, Philosophische Propädeutik. Wien 1860, mehrere Auflagen. — Anthroposophie im Umriß. Wien 1882. (vergl. dazu Ztschr. f. ex. Ph. XII, 307.)

Zur Logik

Allihn, Antibarbarus logicus, Halle 1850. Von neuem herausgegeben und bearbeitet von O. Flügel unter dem Titel: Abriß der Logik. Langensalza 1894.

Bobrik, Neues praktisches System der Logik. Zürich 1838.

Drobisch, Neue Darstellung der Logik. Leipzig 1836. Mehrere Auflagen. — Über logische Analysis und Synthesis in Fichte-Ulricis Zeitschrift für Philosophie. Bd. 31. S. 48.

Drbal, Praktische Logik und Denklehre für Lehrerbildungsanstalten. Wien 1872. — Giebt es einen spekulativen Syllogismus? Programm des Linzer Obergymnasiums. 1857.

Exner, Über Nominalismus und Realismus. Prag 1842. — Über die Lehre von der Einheit des Denkens und Seins. Prag 1848. 3. böhm. Gesellschaft d. Wiss. V. B. 2 u. 5.

Griepenkerl, Lehrbuch der Logik. Helmstedt. 1831.

Lott, Zur Logik. 1845.

Lindner, Lehrbuch der formalen Logik. Prag 1861.

Mich, Grundriß der Logik. Wien 1877. Mehrere Auflagen.

Strümpell, Entwurf der Logik. Leipzig 1846. — Grundriß der Logik. Leipzig 1881.

Waitz, J. H. W., Die Hauptlehren der Logik. Erfurt 1840.

Zimmermann, Philosophische Propädeutik. Logik. 1860. Mehrere Auflagen.

Zur Metaphysik

Siehe die zur Einleitung in die Philosophie genannten Schriften.

Darstellungen der Metaphysik

Cornelius, Die Reform der Metaphysik durch Herbart. Ztschr. f. ex. Ph. I, 149 u. 225.

Hartenstein, Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik. Leipzig 1836.

Taute, Religionsphilosophie Leipzig 1852 behandelt die Metaphysik I, S. 478.

Darstellung einzelner Teile der Metaphysik

Allihn: Die Reform der Metaphysik Herbarts historisch-kritisch. Ztschr. f. ex. Ph. I, 149.

L. Ballauff, Die Aufgabe der Metaphysik. Ztschr. f. ex. Ph. XII, 209. — Zweierlei Naturgesetze. Ztschr. f. ex. Ph. XV, 113. — Über Axiome der Metaphysik. Im Jahrb. f. wissen. Pädag. VIII, 142—171.

Cornelius, Die Naturlehre nach ihrem jetzigen Standpunkte. Leipzig 1849. — Über die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen. Leipzig 1856. — Grundzüge einer Molekularphysik. Halle 1866. — Zur Molekularphysik. Halle 1875. — Über die Bedeutung des Kausalprinzips in der Naturwissenschaft. Halle 1867. — Über die Entstehung der Welt mit besonderer Rücksicht auf die Frage, ob unserem Sonnensystem, namentlich der Erde und ihren Bewohnern ein zeitlicher Anfang zugeschrieben werden müsse. Halle 1870. — Zur Metaphysik und philosophischen Atomistik. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 11. — Über das Problem der Materie. Ztschr. f. ex. Ph. XII. — Einiges über die Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele. Ztschr. f. ex. Ph. XIII, 184. — Das Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie. — Zeitschr. f. ex. Ph. XIV, 129. — Über die Hauptpunkte der realistischen Metaphysik. Ztschr. f. ex. Ph. XIV, 353. — Die zuletzt genannten vier Abhandlungen sind auch besonders erschienen: Abhandlungen zur Naturwissenschaft und Psychologie. 1887. Langensalza. — Über intensive Größen. Ztschr. f. ex. Ph. XVI, 65. — Über Groves Wechselwirkung der physischen Kräfte. Ebenda III, 440.

Dastich, Metaphysik und exakte Naturforschung. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 225.

Drobisch, Über den Begriff des Stetigen und seine Beziehungen zum Kalkulieren. Bes. Abd. a. d. Abh. der K. S. Gesellschaft d. Wiss. Leipzig 1853. — Synechologische Untersuchungen. In Fichtes Ulricis Zeitschrift für Philosophie 1854, 55, 56. — Über die Wandlungen der Begriffe des Idealismus und Realismus und die idealistische Seite der Herbartischen Metaphysik. Ztschr. f. ex. Ph. V, 11. — Rezension über Herbarts Psychologie als Wissenschaft im Novemberheft der Leipziger Litteraturzeitung vom Jahre 1828. — Rezension über Herbarts Metaphysik in der Jenaischen Litteraturzeitung, Augustheft 1830. — Ein Aufsatz im Anschluß an Griepenkerls oben erwähnte „Briefe" in den „Blättern" für litterarische Unterhaltung", 1832, Nr. 295. — Über „Logik und Mathematik" in der Leipziger Litteraturzeitung 1833, Nr. 153. — Rezension von Günther, „die Juste milieus in der deutschen Philosophie gegenwärtiger Zeit," im Leipziger Repertorium, Bd. XVII, Heft 4. — „Zur Charakteristik der herbartischen Philosophie" in der Allgemeinen Zeitung, 1841, Nr. 266. — Rezension von Lotzes Metaphysik in der Neuen Jenaischen Allgemeinen Litteraturzeitung 1843, Nr. 136. — Anzeige von „Herbarts kleinen philosophischen Schriften, herausgegeben von Hartenstein," ebenda 1842, Nr. 197 u. 1844, Nr. 159. — „Leipzig und die herbartische Philosophie" in der Allgemeinen Zeitung, 1844, Nr. 215. — „Blicke auf die philosophischen Zustände der Gegenwart" in den Monatblättern zur Ergänzung der Allgemeinen Zeitung, Januarheft 1845. — Rezension von Beneke, „die neue Psychologie im Leipziger Repertorium, 1845, Heft 46. — Rezension von Waitz, „Grundlegung der Psychologie," ebenda 1846, Heft 40. — Anzeige von „Herbarts sämtlichen Werken, herausgegeben von Hartenstein" in der Allgemeinen Zeitung, 1852, Nr. 161. — Zur Verständigung über Herbarts Ontologie, in Fichte-Ulricis Zeitschrift für Philosophie, Jahrg. 1844, S. 37—68. — Monadologie und spekulative Theologie, ib. Jahrg. 1845, S. 77—106.

Ehrenberger, Über den Begriff des Realen. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 68.

O. Flügel, Einige Bemerkungen über Lotzes Ansicht vom Zusammenhange der Dinge. Ztschr. f. ex. Ph. VIII, 36. — Die Auffassung der Kausalität als eines Begriffes a priori. Ebenda X. 35. — Die Welt als Vorstellung mit Rücksicht auf Fick und Strümpell. Ebenda X, 245. — Über Werden und Kausalität. Ebenda XVIII, 129. — Über Materialismus. Ebenda 129.

Kramàr, Das Problem der Materie. — Olmütz, 1871 (vergl. dazu Ztschr. f. ex. Ph. X, 55).

Martin, Die letzten Elemente der Materie in den Naturwissenschaften und in Herbarts Metaphysik. Krimmitschau 1881.

Röer, Über Herbarts Methode der Beziehungen. Braunschweig 1833.

L. Strümpell, Der Kausalitätsbegriff und sein metaphysischer Gebrauch in der Naturwissenschaft. Leipzig 1871. — De methodo philosophica commentatio. — Die Metaphysik Herbarts nach ihren Prinzipien und in ihrem Verlaufe geschildert. — Die wirklichen und wesentlichen Bestandteile der Welt, von denen das in ihr stattfindende Geschehen herkommt. — J. F. Herbarts Theorie der Störungen und Selbsterhaltungen der realen Wesen, dargestellt nach ihrer historischen und systematischen Begründung. — Das Problem der Kausalität oder die Frage nach dem Ursprung des Geschehens. — Der Kausalitätsbegriff und sein metaph. Gebrauch in der Naturwissenschaft. Leipzig, Deichert 1896. Abhandlungen zur Geschichte der Metaphysik u. s. w. Heft 2 u. 3.

Erläuterungen und Entgegnungen

Drobisch, Beiträge zur Orientierung über Herbarts System. Leipzig 1834.

Hartenstein, Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartischen Philosophie. Leipzig 1838.

Lotts Metaphysik siehe im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XII, 209 u. XII, 6.

L. Strümpell, Erläuterungen zu Herbarts Philosophie. Göttingen 1834. — Die Hauptpunkte der Herbartischen Philosophie kritisch beleuchtet. Braunschweig 1840.

Thilo, Über den Zusammenhang der Metaphysik Herbarts mit dem Entwickelungsgange dieser Disziplin. Ztschr. f. ex. Ph. VIII, 300. — Über den Thomismus der heutigen römisch-katholischen Philosophen. Ebenda XVI, 162.

Zimmermann, Leibniz und Herbart. Wien 1849. — Philosophie und Erfahrung. Wien 1861.

Gegen J. B. Meyer, Ztschr. f. ex. Ph. IX, 276.

Gegen Capesius, Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik XI, 215.

Gegen Dittes, Ztschr. f. ex. Ph. XIV, 48.

Foltz, Die metaph. Grundlage der Herbartischen Psychologie 1886. Felsch in Barths Erziehungsschule 1887, Nr. 11, 12.

Gegen Günther, Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 167.

Gegen Harms, Ztschr. f. ex. Ph. IX, 324.

Gegen Lotze, Ebenda VIII, 36 u. XX. Drobisch, über Lotzes psychologischen Standpunkt in Fichte-Ulricis Zeitschrift für Philosophie, Bd. 34 und in der neuen Jenaischen Allgemeinen Litteraturzeitung 1843, Nr. 136, und Klein, Lotzes Lehre

vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. Berlin 1890, auch Strümpells Einleitung in die Philosophie. Leipzig 1886. S. 363, und Simon, Ztschr. f. ex. Ph. XX, 300.

Gegen Ostermann, Ztschr. f. ex. Ph. XV, 273 u. XVI, 230.

Gegen Paulsen, Ebenda XII, 304, und Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel und Rein I u. II.

Gegen Quäbicker, Ztschr. f. ex. Ph. IX, 390.

Gegen Rissmann, Schlesische Schulzeitung 1881, Nr. 37. 1882, Nr. 3, 4, 11 u. 17.

Gegen Trendelenburg, Drobisch und Strümpell in Fichte-Ulricis Zeitschrift für Philosophie 1852, Bd. 25—27. Kern, Ein Beitrag zur Rechtfertigung der Herbartschen Metaphysik. Coburg 1849. Günther, Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik IV, 286. Schacht, Herbart und Trendelenburg, Ztschr. f. ex. Ph. VIII, 197.

Gegen Weber, Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 94.

Gegen Wundt, Maennel in Meyers neuen Bahnen 1894, S. 38 und das Lehrbuch der Psychologie von Volkmann v. Volkmar an sehr vielen Stellen. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 313; XII, 52; XIII, 64; XVII, 158; XVIII, 33, 188.

Gegen Zeller, Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 134 u. XVI, 242.

Außerdem: Gimkiewicz: Über Herbarts Methode der Beziehungen. Leipzig.

Hoeger: Lotzes Kritik der Herbartschen Metaphysik und Psychologie. Greifswald.

Zur Psychologie

a) Mathematische Psychologie

Drobisch, Quaestiones mathematico-psychologicae Lipsiae 1836—46. — Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie. Leipzig 1850.

Wittstein, Neue Behandlung des mathematisch-psychologischen Problems. Hannover 1845. — Zur Grundlegung der mathematischen Psychologie. Ztschr. f. ex. Ph. VIII 341. — Über die Einwendungen gegen die mathematische Psychologie von seiten Langes, s. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 323, von seiten Wundts, Ebenda IV, 313 u. XVIII, 33. Von seiten Ziehens, Ebenda XIX, 394.

Männel: Notwendigkeit der Konzentration des Unterrichts dargethan auf dem Wege der Rechnung. Manns Deutsche Blätter 1886, Nr. 6 ff.

b) Darstellungen der Psychologie

Ballauff, Grundlehren der Psychologie. Cöthen 1890. Mehrere Auflagen.

Cupr, Grundriß der empirischen Psychologie. Prag 1852.

Drbal, Lehrbuch der empir. Psychologie. Wien 1892. Mehrere Auflagen. — Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde, Seelenlehre 1872.

Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig 1842.

Helm, Grundzüge der empirischen Psychologie. Bamberg 1887. Mehrere Auflagen.

Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig 1883.

Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, mehrere Auflagen.

Mich, Grundriß der Seelenlehre. Wien 1877. Mehrere Auflagen.

Olawsky, Die Vorstellungen im Geiste des Menschen. Lissa 1868.

Schilling, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig 1851. — Die Reform der Psychologie durch Herbart. Ztschr. f. ex. Ph. III, 273 u. V, 1.

Strümpell, Grundriß der Psychologie. Leipzig 1884. — Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880.

Taute bietet in der Religionsphilosophie I, S. 552 einen Abriß der Psychologie.

W. F. Volkmann (Ritter von Volkmar), Die Lehre von den Elementen der Psychologie als Wissenschaft. Prag 1850. — Grundriß der Psychologie. Halle 1856. — Lehrbuch der Psychologie. Cöthen 1884. Mehrere Auflagen, die letzten besorgt von Cornelius.

Th. Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. Braunschweig 1849. — Grundlegung der Psychologie. Nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere. Hamburg 1846. — Anthropologie der Naturvölker. Leipzig 1859, fortgesetzt von Gerland.

Zimmermann, Empirische Psychologie in der philosophischen Propädeutik 1867.

c) Einzelne Teile der Psychologie.

Andreae: Begabung, Aufmerksamkeit, Affekt. In Reins enc. Handbuch der Pädagogik, I. — Über die Faulheit. In Manns Deutschen Blättern für erzieh. Unterricht 1896. Nr. 1 ff.

L. Ballauff, Von Beneke zu Herbart. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 63.

F. Ballauf, Die psychologische Grundlage von Herbarts praktischer Philosophie. Aurich 1893.

Bräutigam, Leibniz und Herbart über die Freiheit des menschlichen Willens. Heidelberg 1882.

Burckhardt: Die Vorstellungsreihe. Meißen 1888. — Psychologische Skizzen zur Einführung in die Psychologie 1894, Löbau.

Cornelius, Die Theorie des Sehens und räumlichen Vorstellens. Halle 1861. 565 S. Vom physikalischen, physiologischen und psychologischen Standpunkt. — Zur Theorie des Sehens. Halle 1867. — Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle 1871. — Zur Theorie der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle 1880. — Über Hypnotismus. Zeitschr. f. ex. Ph. XII, 337; XV. 257; XIX, 281. — Über Lange. Ebenda VI, 323 u. 451; Über Hansemann X, 63. Über Emminghaus XVI, 83. — Über Bunge XVII, 177. — Über Ostwald XVII, 49. — Über Hack Tuke, XVII, 304. — Zur experimentellen Psychologie. Ebenda XVII. 337. — Zur Theorie der Aufmerksamkeit. Ebenda XVIII, 68. — Über Fechner. Ebenda V, 398. — Über Kroener. Ebenda XVI, 413. — Über Schleiden. Ebenda III, 1.

Dastich, Über die neueren physiologisch-psychologischen Forschungen im Gebiete der menschlichen Sinne. Prag 1864. — Über einen Fall der Rotblindheit. Prag 1867.

Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Gütersloh 1884. Mehrere Auflagen.

Drbal, Über den neuesten Versuch, Psychologie als Naturwissenschaft zu behandeln. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 409. — Über die Natur der Sinne. Linz 1860. —

Drobisch, Über Wundt. Ztschr. f. ex. Ph. IX, 313. — Über die musikalische Intervalle, Königl. Sächs.

Gesellsch. d. Wiss. Leipzig, 1846, 1852 u. 1855. — Über Beneke, Leipziger Repert. 1845, Heft 46. — Über Waitz. Ebenda 1846, Heft 40. — Über Lotze. Fichte-Ulricis Zeitschrift für Philosophie. Bd. 34, S. 1. — Über Günther. Leipziger Repert. Bd. 17, Heft 4. — Moralische Statistik. Hamburg 1867.

Dumdey: Herbarts Verhältnis zur englischen Associationspsychologie. Halle 1889. — Herbart und die englischen Psychologen. Ztschr. f. ex. Ph. IX, 1.

Exner, Über Leibnizens Universalsprache. Prag 1843. — Die Psychologie der Hegelschen Schule. Leipzig 1842, 44. — Über Drobisch. Wiener Jahrbücher für Litteratur. XCIII, 1845, Nr. 56, S. 433. (1841 S. 40). — Über Feuerbach. Ebenda 1844, S. 89.

Fischer, Die Lokalisation der Empfindungen. Ztschr. f. ex. Ph. XVI, 273.

O. Flügel, Der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung. Leipzig 1865. — Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuen Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. Cöthen 1878. Mehrere Auflagen. — Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. Langensalza 1886. Mehrere Auflagen. — — Über das Seelenleben der Tiere. Langensalza 1888. Mehrere Auflagen. — Über die persönliche Unsterblichkeit. Langensalza 1891. Mehrere Auflagen. — Von der Freiheit des Willens. Ztschr. f. ex. Ph. X, 128. — Über Vorstellen, Fühlen und Wollen. Ebenda XIII, 373. — Über den Instinkt der Tiere. Ebenda XVII, 1. — Zur Völkerpsychologie. Ebenda XVII, 158. — Association und Reproduktion, Begehren, Bewußtsein, Gefühl in Reins Enc. Handbuch der Pädagogik I u. II. — Über die Phantasie. 1893. — Zur Lehre vom Willen. Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 30. — Über Materialismus. Ebenda XIX, 120. — Über Gefühl und Affekt. Ebenda XIX, 349. — Über Ziehens physiologische Psychologie. Ebenda 371. — Zur Psychologie und Entwickelungsgeschichte der Ameisen. Ebenda XX. — Über die metaph. Grundlage der Psychologie Herbarts in Reins pädagogischen Studien 1881, S. 1. — Über das Selbstgefühl 1895. — Neuere Arbeiten über das Gefühl. In der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel und Rein. Bd. I, II u. III.

Felsch, Die Psychologie Herbarts (gegen Dittes) in Barths Erziehungsschule 1887, Nr. 11 u. 12.

Fick, Über Aufmerksamkeit. In der Einladungsschrift zur XX. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik. Berlin 1894. — Erziehungsschule. 1887, Nr. 11 u. 12.

Foltz, Über Affekte in Kehrs pädagogischen Blättern 1882. — Denken. In Reins Enc. Handbuch der Pädagogik I.

Griesinger, Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. Stuttgart 1845. Mehrere Auflagen.

S. Hoffmann, Psychologische Lesebuch. 1896.

Israel, Herbarts Ansichten über Sehvermögen. Evangel. Schulblatt von Dörpfeld. B. 18.

Hesse, Der Schreibunterricht. Schweidnitz 1860.

Hemprich, Gedächtnis in Reins Enc. Handbuch der Pädagogik II.

Horn, Aufmerksamkeit und Wille. In Manns Deutschen Blättern für erzieh. Unterricht 1895, S. 1.

Jahn, Zeitverhältnisse des Vorstellens. Leipzig 1881.

Just, Die Psychologie im Seminar. Reins pädagogische Studien 1880.

Kandler, Die Willensfreiheit. Ztschr. f. ex. Ph. XVII, 233.

Knop, Paradoxie des Willens oder das freiwillige Handeln bei innerem Widerstreben. Leipzig 1863.

Lange, Über Apperzeption. Plauen 1879. Mehrere Auflagen. — Über Apperzeption. In Reins Enc. Handbuch der Pädagogik I.

Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1857. Mehrere Auflagen. — Ideale Fragen. Berlin 1878. — Über die Reize des Spiels. 1883. — Zur Lehre von den Sinnestäuschungen. — Über den Ursprung der Sitten. Berlin 1867. — Ein psychologischer Blick in unsere Zeit. 1872. — Über die Ideen in der Geschichte. 1865. — Die Sprache. Schmidts Encyklopädie, Bd. XI. Lazarus hat zahlreiche Abhandlungen veröffentlicht in der von ihm und Steinthal herausgegebenen Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft.

Lindner, Das Problem des Glücks. Wien 1868. — Ideen zur Psychologie der Gesellschaft. Wien 1871. — Über Wahrheit. Im Programm des Cillier Ober-Gymnasiums 1862. — Enc. Handbuch der Erziehungskunde. Wien 1889.

Lott, Herbarti de animi immortalitate doctrina 1842.

Maennel, Über Abstraktion. Gütersloh 1890.

Marty, Über den Ursprung der Sprache. Würzburg 1876.

Miquel, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover 1850.

Nahlowsky, Das Gefühlsleben. Leipzig 1862. Mehrere Auflagen.

Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte 1886.

Pokorny, Zur Geschichte der Lehre vom Gefühl. Iglau 1863. — Hauptpunkte der Lehre von dem Gefühle Herbart. Ztschr. f. ex. Ph. VIII, 117 u. 229.

Preiß, Analyse der Begehrungen. Ztschr. f. ex. Ph. XX. — Die Analyse der Gefühle. Ztschr. f. ex. Ph. XX.

Resl, Bedeutung der Reihenproduktion für die Bildung synthetischer Begriffe und ästhetischer Urteile. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 146 u. 225. — Zur Psychologie der subjektiven Überzeugung. Ebenda XX.

Richter, Der Materialismus in seiner Unhaltbarkeit. Schulprogramm 1855.

Rubinstein, Psychologisch-ästhetische Essays. Heidelberg 1878 u. 1884. — Zur Natur der Bewegungen. Leipzig 1890. — Aus dunklem Grunde. Leipzig 1892.

Schilling, Die verschiedenen Grundansichten über das Wesen des Geistes. Leipzig 1863. — Beiträge zur Geschichte und Kritik des Materialismus. Leipzig 1867.

Siebeck, Das Traumleben in der Sammlung gemeinverständl. wissenschaftl. Vorträge von Virchow und Holzendorf. 1877. — Das Seelische und das Geistige. Jahrb. f. wissenschaftl. Päd. VI, 85.

Spielmann, Diagnostik der Geisteskrankheiten. Wien 1854.

Spitta, Die Willensbestimmungen und ihr Verhältnis zu den impulsiven Handlungen. Tübingen

1881. — Schlaf und Traumzustände. Tübingen 1882. Mehrere Aufl. — Einleitung in die Psychologie. 1886.

Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. Berlin 1855. Mehrere Auflagen. — Der Ursprung der Sprache. Berlin 1858. Mehrere Auflagen. — Abriß der Sprachwissenschaft. 1871. — Gesammelte kleinere Schriften. 1880. Steinthal hat zahlreiche Abhandlungen in der von ihm und Lazarus herausgegebenen Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft veröffentlicht.

Stiedenroth, Psychologie zur Erklärung der Seelenerscheinungen. 1824.

Strümpell, Die zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken. Berlin 1872. (Samml. gemeinverst. Vortr. VI, 143.) — Natur und Entstehung der Träume. Leipzig 1874. — Die Geisteskräfte des Menschen verglichen mit denen der Tiere. 1878. — Die Verschiedenheit der Kindernaturen. 1844. — Der Aberglaube. Leipzig 1890.

Tepe, Über die Freiheit und Unfreiheit des menschlichen Wollens. Bremen 1861.

Turic, Der Entschluß im Willensprozeß. Ztschr. f. ex. Ph. XIX, 172.

Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Wiesbaden 1891. — Über das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Herbartischen. Manns Deutsche Blätter 1891, Nr. 35 u. 36. — Wesen des Schwachsinns. Langensalza 1893. — Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. In Manns Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. 1895, S. 175.

Velovan, Die psychologische Begründung der Denkthätigkeit. Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 272.

Vogt, Der Dualismus in der Psychologie. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 371.

Volkmann, Über die Prinzipien und Methoden der Psychologie. Ztschr. f. ex. Ph. II, 33.

Waitz, Der Stand der Parteien auf dem Gebiete der Psychologie. Allgem. Monatsschrift 1852.

Zimmermann, Über den Einfluß der Tonlehre auf Herbarts Philosophie. 1873.

Ziegler, Der Hypnotismus. Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Stuttgart 1891. — Das Dasein der Seele. Minden 1887. Außerdem: Hartenstein, Zur Kritik der psychologischen Grundbegriffe Herbarts. Rostock 1894.

Rath, Die Psychologie Lotzes im Verhältnis zu Herbart. Halle 1893.

Die Einwendungen gegen die Psychologie sind zum größten Teil berücksichtigt in den Erläuterungen zur Metaphysik. Viele Abhandlungen aus dem Gebiete der Psychologie sind in pädagogischen Zeitschriften erschienen. Vergl. den pädagogischen Teil.

Zur Ästhetik

Fr. Ballauff, Zur Ursprünglichkeit des ästhetischen Urteils. In Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik II, 174.

Drbal, Über das Erhabene. Programm des Linzer Obergymnasiums. 1858.

Durdik, Über das Gesamtkunstwerk als Kunstideal. Prag 1880.

O. Flügel, Über den formalen Charakter der Ästhetik. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 349.

Günther, Über Zimmermanns Ästhetik. Jahrb. f. wissenschaftl. Pädagogik VIII, 92.

Griepenkerl, Lehrbuch der Ästhetik. Braunschweig 1827.

Hauslik, Vom Musikalisch-Schönen. 1858.

Hostinsky, Herbarts Ästhetik in ihren grundlegenden Teilen quellenmäßig dargestellt und erläutert. Hamburg und Leipzig 1891. — Über die Bedeutung der praktischen Ideen Herbarts für die allgemeine Ästhetik.

Kadlec, Hostinskys Einwendungen gegen die einzelnen Formen der allgemeinen Ästhetik. Ztschr. f. ex. Ph. XIV, 151.

Nahlowsky, Ästhetisch-kritische Streifzüge. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 384 u. IX, 26. Dazu von Zimmermann Abwehr. Ztschr. f. ex. Ph. IV, 199 u. 300.

Siebeck, Das Wesen der ästhetischen Anschauung. Berlin 1875.

Vogt, Form und Gehalt von der Ästhetik. 1865. Ztschr. f. ex. Ph. V, 447.

Zimmermann, Allgemeine Ästhetik als Formwissenschaft. Geschichte und System. Wien 1865. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. V, 419. — Zur Reform der Ästhetik als exakter Wissenschaft. Ztschr. f. ex. Ph. II, 309. — Studien und Kritiken zur Philosophie und Ästhetik. Wien 1870. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. IX, 421. — Hamlet u. Vischer. Wiener Zeitung 1861. Oktober.

Zur Ethik

Allihn, Grundlinien der allgemeinen Ethik. Leipzig 1861. — Die Reform der allgemeinen Ethik durch Herbart. Ztschr. f. ex. Ph. II, III, V. — Gegen Trendelenburg. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 35.

Ballauff, Ethik in Manns Deutschen Blättern für erzieh. Unterricht. 1875, S. 105. 1876, S. 131. 1877, S. 36, 321. 1878, S. 197 und Jahrb. f. wissenschaftl. Pädagogik VII, 239, VIII, 123. — Zur Güterlehre und die Idee der Frömmigkeit. Ztschr. f. ex. Ph. III. 233, IV. 349, V. 338.

Börger, Über relative und absolute Wertschätzung. In der Einladungsschrift zur XXII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. Elberfeld 1895, S. 31.

Dörpfeld, Zur Ethik, herausgegeben von Rhoden. 1895. — Einige Grundfragen der Ethik. In dem evangelischen Schulblatte von Dörpfeld. 1887.

Felsch, Einführung in die philosophische Ethik. In der Neuen päd. Zeitung 1886, Nr. 4, 5, 9, 10 19 bei Hentsch in Magdeburg und in Barths Erziehungsschule 1887, Nr. 4, 5, 6.

O. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 1889. Mehrere Auflagen. — Sittenlehre Jesu. Langensalza 1887. Mehrere Auflagen. — Über die Ethik bei Schäffle, Münsterberg, Paulsen, Höffding, Gizycki. Ztschr. f. ex. Ph. XII. 78, XVII. 376. — Neuere Arbeiten über die sittlichen Gefühle. Ztschr. f. Philos. u. Päd. II.

Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft. Leipzig 1845.

Hendewerk, principia ethica a priori reperta in libris. V. et N. Testamenti obviis. 1833.

Jahn, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig 1887. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. XVII, 95.

Landmann, Hauptfragen der Ethik. 1874.

Nahlowsky, Allgemeine praktische Philosophie. Leipzig 1871. Mehrere Auflagen. — Die ethischen

Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. Leipzig 1865. — Grundzüge der Lehre von der Gesellschaft und dem Staate. Leipzig 1865. — Das Duell. Leipzig 1864.

Olawsky, Die praktischen oder Werturteilen gegenüber den theoretischen oder Wissensurteilen. 1873.

Pettkoff, Das Ziel der Erziehung und der Evolutionismus in der Ethik. 1895.

Steinthal, Allgemeine Ethik. Berlin 1885. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. XV, 129 und Ivanoff, Die Abweichungen Steinthals von Herbart auf dem Gebiete der Ethik. Jena 1893.

Stoy, In dem Vorhofe der philosophischen Ethik. Jena 1875.

L. Strümpell, Vorschule der Ethik. Leipzig 1844. — Abhandlungen aus dem Gebiete der Ethik, der Staatswissenschaft, der Ästhetik und der Theologie. Leipzig, Deichert 1895. — Heft 1: H. Heines Bericht „Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland" an die Franzosen im Jahre 1835. Die sittliche Weltansicht des Spinoza. Die Freiheit des logischen Denkens. 2½ Bog. 75 Pf. — Heft 2: Übersicht und Beurteilung der hauptsächlichsten Begründungsweisen der Ethik. De summi boni notione, qualem proposuit Schleiermachers, dissertatio. 2¾ Bog. 80 Pf. — Heft 3: Die sittlichen Ideen. 3⅞ Bog. 1 M. — Heft 4: Das Ideal der Tugend und die Pflichterfüllung. Selbsterkenntnis und Charakterbildung im Hinblick auf die sittlichen Ideen. 3¼ Bog. 80 Pf. — Heft 5: Die revolutionären Ereignisse in Deutschland im Jahre 1848. Die moralischen Grundlagen des öffentlichen Verkehres. 3¼ Bog. 80 Pf. — Heft 6: Die Unterschiede zwischen dem sinnlichen, dem intellektuellen und dem ästhetischen Interesse und Wohlgefallen. Was hindert die Ausbildung der Ästhetik zu einer Wissenschaft? Die falsche Verbindung zwischen Philosophie, Theologie und Kirche 2⅝ Bog. 80 Pf.

Tepe, Ethische Abhandlungen. Cöthen 1890.

Thilo, Eine Untersuchung über Herbarts Ideenlehre in Bezug auf Lott, Hartenstein und Steinthal. Ztschr. f. ex. Ph. XV, 225 u. 341.

Thilo, Über das zweite Buch der allgemeinen praktischen Philosophie Herbarts. Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 1 u. 241. — Über Wundts Ethik. Ztschr. f. ex. Ph. XV, 196. — Über Steinthals Ethik. Ztschr. f. ex. Ph. XV, 129. — Über Dittes. Ztschr. f. ex. Ph. XIV.

Vogt, Ethik. In Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik II.

Wohlrabe, Über Gewissen und Gewissensbildung. Halle, Tausch & Grosse. 1888.

Zange, Über das Fundament der Ethik. 1872.

Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. Langensalza 1880. Mehrere Auflagen.

Zimmermann, Über Trendelenburgs Einwürfe gegen Herbarts praktische Ideen. Sitzungsber. d. K. K. Akad. d. W. Wien 1871.

Zur Rechtsphilosophie

Allihn, de idea justi apud Homerum x. 1847.

Foß, Über die Idee des Rechts in Herbarts Ethik. 3. Programm der Realschule in Elbing. 1862.

Fienemann, Das Strafrecht vom Standpunkt der exakten Philosophie. Ztschr. f. ex. Ph. VI, 374, VII, 1.

Geyer, Geschichte und System der Rechtsphilosophie. Innsbruck 1863. — Betrachtungen aus dem Gebiete des Strafrechts. Ztschr. f. ex. Ph. I. 101, 444, II. 71 u. 225. — Zur Lehre vom Staatsvertrag. Ebenda V, 81. — Philosophische Kuriosa aus der neuesten Zeit. Ebenda VI, 190. — Der Kampf ums Recht. 1873. Vergl. dazu Ztschr. f. ex. Ph. XI, 262. — Besprechung des Entwurfs eines Strafgesetzes über das Verbrechen und Vergehen. 1867. Dazu Ztschr. f. ex. Ph. III, 119 u. IV, 297. — Grundriß zu Vorlesungen über gemeines deutsches Strafrecht. München 1884. — Philosophische Einleitung in die Rechtswissenschaften. Leipzig 1882. — Das Strafrecht. Leipzig 1882. — Über die den unschuldig Angeklagten oder Verurteilten gebührende Entschädigung. Deutsche Zeit- und Streitfragen v. Holtzendorff. Berlin 1882. — Die Lehre von der Notwehr. Jena 1857. — Über die neueste Gestaltung des Völkerrechts. Innsbruck 1866.

Lazarus, Die sittliche Berechtigung Preußens in Deutschland. Berlin 1850.

Stephan, de justi notione quam proposuit Herbart. Göttingen 1844. — Über das Verhältnis des Naturrechts zur Ethik und zum positiven Recht. Göttingen 1854.

Suttner, Über das Verhältnis der Psychologie zur Staatswissenschaft. Wien 1862. Gymnasialprogramm. — Über Hegels Rechtbegriff. 1849. Wiener Akad. d. W.

C. A. Thilo, Die theologisierende Rechts- und Staatslehre. Leipzig 1861. Vergl. dazu Ztschr. f. ex. Ph. II, 218; II, 405; II, 440; IV, 409. — Die Stahlsche Rechts- und Staatslehre. Kritische Zeitschrift für die gesamte Rechtswissenschaft. Heidelberg 1857, Bd. 4, S. 385.

Thomas, Theorie des Verkehrs. Berlin 1841.

Unterholzner, Juristische Abhandlungen. München 1870. — Entwurf eines Lehrgebäudes des bei den Römern geltenden bürgerlichen Rechts. Breslau 1817.

Ziller, Über Puchtas Rechtsphilosophie. Leipzig 1853.

Zur Religionsphilosophie

Allihn, Einleitung in das Studium der Dogmatik. Leipzig 1837. Und Anhang zur Ethik. — Verschiedenes in Ztschr. f. ex. Ph. II, 81; III, 327; VI, 208, 368; III, 340; IV, 93.

Ballauff, Das religiöse Bedürfnis. Im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik IV, 1. — Zur Religionsphilosophie. Ebenda V, 90.

Cornelius, Teleologische Grundgedanken. Ztschr. f. ex. Ph. I, 413.

Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie. Leipzig 1840. — Monadologie und spekulative Theologie. Fichte-Ulricis Ztschr. f. Ph. 1845, S. 77. — Über den Zweckbegriff. Ebenda Bd. 29, 1856, S. 16.

O. Flügel, Der Materialismus. Leipzig 1865. — Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes. Leipzig 1869. — Die spekulative Theologie der Gegenwart. Cöthen 1888. — Ritschls philosophische und theologische Ansichten. Langensalza 1892. Mehrere Auflagen. — Über organische und mechanische Weltanschauung. Ztschr. f. ex. Ph. X, 221. — Ein neuer Angriff auf Herbarts Religionsphilosophie.

(v. Pfleiderer.) Ebenda XIII, 276. — Über Anwendung der metaphysischen Begriffe auf den Gottesbegriff. Ebenda IX, 155. — Über die sog. Religion der Humanität. Ztschr. f. ex. Ph. XIII, 304. — Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von Flügel und Rein. Bd. I u. II. — Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. Langensalza 1894. — Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik 1896. Aufsätze in deutsch-evangel. Kirchenz. 1894, Nr. 45 ff., 1895, Nr. 12 ff., Nr. 6.

Glöckner, Über das Verhältnis der Herbartschen Philosophie zum Christentum und Theologie. In Kolbes Evangelischem Monatsblatt. Stettin 1883.

Hendewerk, Herbart und die Bibel. Königsberg 1858. — Abhandlungen in Zillers Jahrbuch für wissenschaftl. Pädagogik I, 71; II, 4; XIV, 276; XVII, 251.

Haccius, Kann der Pantheismus eine Reformation der Kirche bilden? Hannover 1851.

Reiche, Über die Schöpfungsfrage. Im Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Päd. II, 19.

Schoel, Joh. Fr. Herbarts philosophische Lehre von der Religion. Dresden 1884. — Verhältnis von Religion und Sittlichkeit. Jahrb. f. wissenschaftl. Päd. XVII, 49.

A. Schwarze, Die Stellung der Religionsphilosophie in Herbarts System. Halle 1880. — Über Mainländers Philosophie der Erlösung. Ztschr. f. ex. Ph. XVII, 276. — Am Ausgang des 19. Jahrhunderts. Ebenda XX, 227.

L. Strümpell, Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Aussprüche. Leipzig 1888. Ferner im Schluß seiner Einleitung in die Philosophie. — Die intellektuellen Verhältnisse der Welt. Von der Schöpfung, der Erhaltung, der Regierung der Welt und von der Vorsehung, Gott und die Kategorieen der Endlichkeit und Unendlichkeit. Leipzig. Deichert 1896. L. Strümpells Abhandlungen zur Gesch. der Metaphysik u. s. w. 4. Heft.

Taute, De psychologiae religionis fundamento. Königsberg 1825. — Religionsphilosophie vom Standpunkte der Philosophie Herbarts I, 1840; II. Philosophie des Christentums. 1852.

Thilo, Theologisierende Rechts- und Staatslehre. Leipzig 1861. — Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie. Leipzig 1851. — Über eine Beurteilung der Pädagogik Herbarts vom christlichen Standpunkte. In Justs Praxis der Erziehungsschule 1888, II, S. 1.

Wehrenpfennig, Über Pantheismus und Herbarts Verhältnis zur Theologie. In der deutschen Zeitschrift für christl. Leben und Wissenschaft.

Zur Geschichte der Philosophie

Allihn, De idea justi, qualis fuerit apud Homerum et Hesiodum ac quomodo a Doriensibus veteribus et a Pythagora excultasit 1847. — Die Reform der Metaphysik durch Herbart historisch-kritisch. Ztschr. f. ex. Ph. I, 149. — Über Leben und Schriften Herbarts und die Litteratur seiner Schüler. Ebenda I, 44. — Über die Bedeutung des Studiums des griechischen Altertums. Nordhausen 1849.

Dissen: De phil. morali in Xenophontis de Cocrate commentariis 1812.

Drobisch, Über Locke, den Vorläufer Kants. Ztschr. f. ex. Ph. II, 1. — Kants Ding an sich und sein Erfahrungsbegriff. Leipzig 1885. — Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart Rede. Leipzig 1876. — Über die Stellung Schillers zur Kantischen Ethik. K. S. Gesellschaft d. Wiss. Leipzig 1859, S. 194. — Über die Wandlungen der Begriffe Idealismus und Realismus. Ztschr. f. ex. Ph. V, 121.

Durdik, Verbreitung der Herbartschen Philosophie in Böhmen. Ztschr. f. ex. Ph. XII, 317.

Exner, Die Psychologie der Hegelschen Schule. Leipzig 1843/44.

Felsch, Der Kausalitätsbegriff bei Des Cartes. Ztschr. f. ex. Ph. XVIII, 353. — In welchem Verhältnis steht die Moral der Bhagavat-Gita zur Moral der Inder um die Zeit der Entstehung dieses Gedichtes. In Ztschr. f. ex. Ph. XV, 369.

Flügel, Jakob Saurin als Moralist. Ztschr. f. ex. Ph. V, 205. — Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen historisch-kritisch. Cöthen 1888.

Glöckner, Der Gottesbegriff bei Leibniz. Ztschr. f. ex. Ph. XVI, 1.

Griepenkerl, Briefe an einen jungen Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehre. Braunschweig 1832.

Günther, Über Schopenhauers Kritik der Kantschen Philosophie. Jahrb. f. wissenschaftl. Päd. IV, 116.

Hartenstein, Historisch-philosophische Abhandlungen über die Magariker, Aristoteles, Grotius, Locke, Schleiermacher u. s. w.

Just, Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart. Leipzig 1876. In Reins pädagogischen Studien. 5. Heft.

Katzer, Der moralische Gottesbeweis nach Kant und Herbart. Leipzig 1877.

Kern, De Leibnitis scientia generali. Halle 1847.

Kvét, Leibnizens Logik. Prag 1857. — Leibniz und Comenius. Prag 1857. Aus den Abhandlungen d. 5. böhm. Gesellsch. d. Wiss.

v. Keyserlingk, Vergleich zwischen Fichtes System und dem System Herbarts. Königsberg 1817.

Lott, Über Fichte. Wien 1862.

Reiche, De Kantii antinomiis theoreticis. Göttingen 1838.

Sanio, Zur Erinnerung an Herbart. In Zillers Herbartsche Reliquien. S. 7.

Schilling, Aristotelis de continuo doctrina. Giessae 1844. — Leibniz als Denker. Leipzig 1846. — Über Wolffs und Kants Psychologie. Ztschr. f. ex. Ph. III, 273.

Siebeck, Die Anfänge der Erkenntnislehre in der griechischen Philosophie. Ztschr. f. ex. Ph. VII, 357. — Aristoteles über die Ewigkeit der Welt. Ebenda IX, 1 u. 131. — Geschichte der Psychologie. Gotha 1880. — Quaestiones duae de philosophia Graecorum. Halis 1872. — Untersuchungen zur Philosophie der Griechen. Halle 1873.

L. Strümpell, E. W. Leibniz und die Hauptstädte seiner Metaphysik, Psychologie und Religionsphilosophie. Deichert, Leipzig 1896. — Geschichte der griechischen Philosophie, 1. theoretische bis Aristoteles, 2. praktische bis Plato. Leipzig 1854 u. 1861. — De summi boni notione apud Schleiermacherum 1843.

Taute, Der Spinozismus als unendliches Revolutionsprinzip und sein Gegensatz. Königsberg 1848. — In Tautes Religionsphilosophie I. befindet sich eine Geschichte der Philosophie von Anselm bis Hegel.

Thilo, Kurze pragmatische Geschichte der Philosophie. 1. alte, 2. neue Zeit. Mehrere Auflagen. Cöthen. — Die Wissenschaftlichkeit der neueren spekulativen Theologie. Leipzig 1851. — Die theologisierende Rechts- und Staatslehre. Leipzig 1861. — Über die Behandlung der Geschichte der Philosophie. Pädag. Revue, 1858, Bd. 49, S. 47. — Die Grundirrtümer des Idealismus in ihrer Entwickelung von Kant bis Hegel. Ztschr. f. ex. Ph. I, 1. — Über die Eudämonie des Aristoteles. Ebenda II, 271. — Über die Religionsphilosophie des Des Cartes. Ebenda III, 121. — Über die Religionsphilosophie des Malebranch. Ebenda IV, 181, 209. — Über die Religionsphilosophie von Leibniz. Ztschr. f. ex. Ph. V, 167. — Über die Religionsphilosophie des Spinoza. Ebenda. VI, 113, 389; VII, 60. — Über Kants Religionsphilosophie. Ebenda V, 276, 353. — Über F. H. Jacobis Religionsphilosophie. Ebenda VII, 113. — Über Schopenhauers ethischen Atheismus. Ebenda VII, 321. — Über den Zusammenhang der Metaphysik Herbarts mit dem Entwickelungsgange dieser Disziplin. Ebenda VIII, 300. — Bemerkungen über die Geschichte der Philosophie auf Veranlassung einiger neueren Darstellungen. Ebenda IX, 34. — Die englischen Moralisten. Ebenda IX, 231, 347. — Die deutsche Philosophie in Leibniz u. Wolf. Ebenda X, 1 u. 109. — Einige Bemerkungen über den Entwickelungsgang der theoretischen Philosophie Platos. Ebenda XII, 19. — Einige Proben moderner philosophischer Versuche in besonderer Beziehung zu Kant. Ebenda XII, 175. — Über Thomismus. Ebenda XVI, 162. — Über die Psychologie Platos. Ebenda XIX, 22. — Über den Begriff der Kausalität bei Plato und Spinoza. Ebenda XIX, 304. — Über den Begriff der Materie bei Leibniz. Ebenda XVII, 34. — Einige Beiträge zur Prüfung der theoretischen Ansichten Kants. Ebenda XIII, 225; 337. — Joh. Fr. Herbarts Verdienst um die Philosophie. Vortrag. Oldenburg 1875.

Thomas, Spinozae systema delineavit. Königsberg 1835. — Spinoza als Metaphysiker. Königsberg 1840. — Spinozas Individualismus und Pantheismus. Königsberg 1848. — Kant, Herbart und Herr Professor Rosenkranz. Berlin 1840. — Altes und Neues. Freiburg i. B. 1863. — Herbart-Spinoza-Kant, Dornige Studien und Versuche. 1875.

Tomaschek, Schiller in seinem Verhältnis zur Wissenschaft. Wien 1862.

Voigdt, Zur Erinnerung an J. F. Herbart. Königsberg 1841.

Volkmann, Kant als Politiker. Königl. böhm. Gesellschaft d. W. 1857. — Die Lehre des Sokrates. Ebenda 1861. — Die Grundzüge der Aristotelischen Psychologie aus den Quellen dargestellt. Prag 1858.

Wehrenpfennig, Die Verschiedenheit der ethischen Prinzipien bei den Hellenen. Berlin 1856.

Willmann, Geschichte des Idealismus (in 3 Bänden), 1. Bd. Braunschweig 1895.

Wohlrabe, Kants Lehre vom Gewissen.

Ziller, Über Webers Kritik der Psychologie von Beneke. Jahrb. f. wissenschaftl. Päd. V, 150.

Zimmermann, Leibniz' Monadologie. Deutsch. Wien 1847. — Leibniz und Herbart. Wien 1849. — Das Rechtsprinzip bei Leibniz. Wien 1852. — Geschichte der Ästhetik. Wien 1858. — Über die Lehre des Pherecydes. Fichtes Zeitschrift für Philosophie. 24. Bd., S. 162. — Über Bolzano Sitzungsber. d. k. B. Akademie d. Wiss. Wien 1849, S. 11. — Über einige logische Fehler in der spinozistischen Ethik. Ebenda 1850 u. 51. — Der Kardinal N. Cusanus als Vorläufer Leibnizens. Ebenda 1852, April. — Leibniz und Lessing. Ebenda 1855. — Schiller als Denker. Prag 1859.

Ausland.

Französisch: J. E. Filachou, La clef de la philosophie on la veerité sur l'être et le devnir Montpellier et Paris 1851.

Mauxiou, Essai sur la Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant. Paris, Hochette 1895.

Italienisch: Labriola, Della libertà morale. Napoli 1873. — Morale e Religione. Napoli 1873. — Dell' insegnamento della storia. Roma 1876. — Dell concetto della Libertà. Studio psicologico in archivio statistico. Roma 1878. — J Problemi della filosofia della storia. Roma 1887.

Rumänisch: J. Popescu, Die empirische Psychologie oder die Wissenschaft von der Seele in Grenzen der Beobachtung. Mehrere Auflagen. Hermannstadt und Bukarest 1887. Psichologia empirica seu sciinta despre suflet intre marginile observatiunei.

Englisch: Die sehr zahlreichen Schriften und Abhandlungen, die in England und Amerika im Sinne der Philosophie Herbarts erschienen sind, beziehen sich zum größten Teil auf Pädagogik. Auch die Herbartische Litteratur in Armenien bezieht sich auf Pädagogik.

Böhmisch: Abgesehen ist von den in Zeitschriften niedergelegten kleineren Abhandlungen und Übersetzungen.

K. J. Hyna, Dušesloví zbušebné (Empirische Psychologie). Prag 1845.

Dr. Frant. Cupr, Sein oder Nichtsein der deutschen Philosophie in Böhmen. Prag 1847. — Grundriß der empirischen Psychologie. Prag 1852. — Učení staro-indické (Die Lehre Alt-Indiens), eine Entwickelungsgeschichte der Religionen. Prag 1876—1881.

Dr. Franz Květ, Nauka prostonárodní o vychování (Populäre Erziehungslehre). Prag 1849. — Leibnizens Logik. Prag 1857. — Leibniz und Comenius. Prag 1857. — Aesthetický rozbor Rukopisu Kralodvorského (Ästhetische Analyse der Königinhofer Handschrift). Prag 1861.

Dr. Josef Dastich, Rozbor filosofických náhledů Tómy ze Štítného (Analyse der philosophischen Ansichten Thomas von Stitný). Prag 1863. — Základové praktické filosofie (Grundlagen der praktischen Philosophie). Prag 1863. — Filosofická propaedeutika (Philosophische Propädeutik). 1. Teil: Logik, 2. Teil: Psychologie. Prag 1866 bis 1867. — Über einen Fall von Rotblindheit vom psychologischen Gesichtspunkt. Prag 1867.

Dr. Josef Durdik, Leibniz und Newton. Halle 1869. — Opoesii a povaze Lorda Byrona (Über Lord Byrons Poesie und Charakter). Prag

1870. — Dějepisný nástin filosofie novověké (Geschichtlicher Abriß der neueren Philosophie. 1. Teil. Prag 1870. — Psychologie pro školu (Psychologie für die Schule). Prag 1872 (bisher 3 Auflagen). — Kallilogie oder über die Ästhetik des Sprechens. Prag 1873. — Karakter. Prag 1873 (bisher 2 Auflagen). — O pokroku přírodních věd (Über den Fortschritt der Naturwissenschaften). Prag 1874. — Kritika, Auswahl von Besprechungen litterarischer Erzeugnisse. Prag 1875. — Všeobecná aesthetika (Allgemeine Ästhetik). Prag 1875. — Rozpravy filosofické (Philosophische Abhandlungen). Prag 1876. — O významu nauky Herbartovy (Über die Bedeutung der Lehre Herbarts). Prag 1876. — Thomas von Štítný. Prag 1879. — Über das Gesamtkunstwerk als Kunstideal. Prag 1880. — Poetika jakožto aesthetica umění básnického (Die Poetik als Ästhetik der Dichtkunst). Prag 1881. — O methodičnosti ve studiu filosofie (Über ein methodisches Studium der Philosophie). Prag 1882. — O Kantově kritice čistého rozumu (Über Kants Kritik der reinen Vernunft). Prag 1883. — O modní filosofii naší doby (Über die Modephilosophie unserer Zeit). Prag 1883. — O pokroku mravnosti (Über den Fortschritt in der Moral). Prag 1884. — Dějiny filosofie nejnovější (Geschichte der neuesten Philosophie). Prag 1887. — Dějepisný nástin filosofie recké (Geschichtlicher Überblick der griechischen Philosophie). Prag 1892.

Dr. Udalrich Kramář, Das Problem der Materie. Olmütz 1872. — O spanku a snu (Über den Schlaf und den Traum). Prag 1882. — O nevědomých představách (Über die unbewußten Vorstellungen). Prag 1889—1891.

Dr. Ottokar Hostinský, Šest rozprav z oboru krásvědy (Sechs Abhandlungen aus dem Gebiete der Ästhetik). Prag 1877. — Das musikalisch Schöne und das Gesamtkunstwerk vom Standpunkte der formalen Ästhetik. Leipzig 1877. — Die Lehre von den musikalischen Klängen. Prag 1879. — Über die Bedeutung der praktischen Ideen Herbarts für die allgemeine Ästhetik. Prag 1883. — Herbarts Ästhetik. Hamburg-Leipzig 1891.

Johann Slavík, Zkušebné dušesloví (Empir. Psychologie). Königgrätz 1878.

Johann Lepař, Obecná paedagogika (Allgemeine Pädagogik). Prag 1878.

Emilian Schulz, Základové psychologie a paedagogiky (Grundlagen der Psychologie und Pädagogik). Brünn 1877. — Základové logiky a didaktiky (Grundlagen der Logik und Didaktik). Brünn 1877.

J. Kapras, O základných zákonech psychofysických (Über die Grundgesetze der Psychophysik). Brünn 1879. — Počátky duševního života (Die Anfänge des menschlichen Seelenlebens). Olmütz 1883. — Zkušebná duševěda (Empirische Psychologie). Prag 1884, und kleinere Abhandlungen über psychologische Stoffe.

Dr. Peter Durdík, Paedagogika pro strední školy (Pädagogik für Mittelschulen). Prag 1882.

Dr. Gustav Zába, Pyrrhonizmus. Prag 1890. — Forma zakladem krásna (Die Form als Grundlage des Schönen). 1879.

Dr. Ignaz Kabler, Über das Verhältnis zwischen Kant und Herbart. Eine Abhandlung in der böhm. Museumerzeitschrift 1884.

Dr. Franz Procházka, Katechismus dějin filosofie (K. der Geschichte der Philosophie). 1890.

Dr. Franz Čáda, Noetická záhada. Herbarta a Stuarta Milla (Das erkenntnistheoretische Problem bei Herbart und Stuart Mill). Prag 1894.

Holländisch.

I. Selbständige Schriften.

1. Dr. D. Burger, Overzicht der wijsbegeerte uit praktische gezichtspunkten, opgesteld door Herbart. (Übersicht der Philosophie nach Herbarts „Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten".) Amersfoort, A. M. Slothouwer, 1866. 3 f. — 2. De zedekunde volgens de beginselen der leer van Herbart. (Die Sittenlehre nach den Grundbegriffen der Lehre Herbarts.) Amersfoort, A. M. Slothouwer. — 3. De ziel des menschen, haar wezen en hare toekomst. (Die Seele des Menschen, ihr Wesen und ihre Zukunft.) Amersfoort, A. M. Slothouwer, 1874. 34 S. 0,30 f. — 4. De mensch en zijne bestemming volgens de uitkomsten der ervaringswetenschap. (Der Mensch und seine Bestimmung nach den Ergebnissen der Erfahrungswissenschaft.) Amersfoort, A. M. Slothouwer. 2. Aufl. 1888. 38 S. 0,40 f.

5. F. A. Hartsen, De ziel vóór de waarneming. (Die Seele vor der Wahrnehmung.) Utrecht, Kemink en Zoon, 1865. — 6. Heerschen er wetten op het gebied van den geest? Herrschen Gesetze auf dem Gebiete des Geistes?) Utrecht ebd. 1865. — 7. Empirische zielkunde, een leer = en leesboek van Rob. Zimmermann, voor Nederland vrij bewerkt. (Empirische Seelenlehre, ein Lehr- und Lesebuch von Rob. Zimmermann, für Niederland frei bearbeitet.) Utrecht, ebend. 1867. — 8. De zielkunde een natuurwetenschap. (Die Seelenlehre eine Naturwissenschaft.) Utrecht, ebend. 1869. — 9. Over de wijze, hoe men behoort de divaling te keer te gaan; zielkundig onderzoek. Zalt-Bommel. J. Nowan en Zoon, 1866. — 10. Gedochten over opvoetkunde. Amsterdam, 1865. Jan Leendertz.

11. A. M Kollewijn, Zielkunde, gevolgd naar de „Empirische Psychologie von Dr. M. A. Drbal, hoog leer aar te Linz." Schoonhoven, Van Nooten, 1868. 138 S. 1 f.

12. H. de Raaf, De beginselen der zielkunde, op eene aanschouwelijke wijze ten dienste van het onderwijs verklaard.) Die Grundbegriffe der Seelenlehre, in anschaulicher Weise erklärt und auf die Unterrichtspraxis angewandt. (Tiel, D. Mijs. 6. Aufl. 1894. 130 S. 1,15 f.

13. J. O. H. Ramaer, Over den grond en het begrip des regts naar de school van Herbart en de beginselen des natuurregts van Grotius tot en met Kant bij eenige zijner hoofvertegen woordinger. Leideu J. C. van Doesburgh, 1864.

14. Sandberg, De grond beginselen der algemeene ethica, benevens eene verhandeling over de verhouding des godsdienst tot de zedelijheid van Allihn. Utrecht Kemink en Zoon, 1865.

15. Dr. B. H. C. K. van der Wijck, Zielkunde. (Seelenlehre.) Groningen, J. B. Wolters, 1872. 387 S. 4,90 f.

Anmerkung. Siehe ferner die betreffenden Abschnitte über Psychologie und Ethik in

J. Geluk, Woordenboek. — Beginselen der opvoedingsleer.

J. Kooistra, Zedelijke opvoeding.

M. H. Lem und A. J. Straatman, De nieuwere paedagogik (nach Ufers Vorschule.)

H. de Raaf, Punt A van't programma van't examen in de paedagogiek. (S. unter Pädagogik!)

II. Aufsätze in pädagogischen Zeitschriften.

A. In **Nieuw Tijdschrift** ter bevordering van de studie der paedagogiek, onder redactie van J. Geluk en H. de Raaf. (Neue Zeitschrift zur Beförderung des Studiums der Pädagogik.) Groningen, J. B. Wolters. Bisher erschienen 6 Jahrgänge zu 4 Heften. Preis des Jahrgangs 2,50 f.

a) **Abhandlungen**. 1. J. Geluk, Een geheimzinnig verband. (Eine geheimnisvolle Verbindung, nämlich zwischen Leib und Seele.) I. Jahrgang. — 2. H. de Raaf, Het onderwijs in de zielkunde. (Der Unterricht in der Seelenlehre.) II. Jahrgang. — 3. De engte des bewustzijns. (Die Enge des Bewußtseins.) II. Jahrgang. — 4. Praktische Philosophie IV. und V. Jahrgang. — 5. Een en ander over aanleg. (Einiges über Anlage.) VI. Jahrg.

b) **Lehrproben** (für den Unterricht in der Seelenlehre.) 1. H. de Raaf, Het zinnelijk gevoel. (Das sinnliche Gefühl.) II. Jahrgang. — 2. De reproductie der voorstellingen. (Die Reproduktion der Vorstellungen.) II. Jahrgang.

B. In **Het Schoolblad,** Courant voor lager, middelbaar en gymnasiaal onderwijs. (Das Schulblatt, Zeitung für den Volksschul-, Mittelschul- und Gymnasialunterricht.) Redakteure: H. de Raaf, Dr. Vitus Bruinsma und C. H. den Hertog. Herausgeber: P. Nordhoff, Groningen. Das Blatt erscheint jeden Dienstag und kostet vierteljährlich 2 f.

1. J. Geluk, Philosophie en paedagogiek. 1888. Nr. 46, 47.

2. H. de Raaf, Psychologie en metaphysica. 1884, Nr. 12. — 3. De zielkunde op Kweeken normaalscholen. (Die Seelenlehre in den Lehrerbildungsanstalten.) 1887, Nr. 43, 44. — 4. Zedelijke opvoeding. (Sittliche Erziehung.) 1888, Nr. 35, 36. — 5. Het Karakter. (Der Charakter, Skizze einer Lehrprobe für den Unterricht in der Seelenlehre.) 1889, Nr. 1—6. — 6. Jets over het willen. (Etwas über das Wollen.) Gegen einen Artikel über intellektuelle und sittliche Bildung in „De Christelijke Schoolbode." 1893, Nr. 48, 49. — 7. Zielkunde of Psychologie? (Seelenlehre oder Psychologie?) Bezieht sich auf Ausführungen in den evangelischen Schulblättern „Pädagogische Bijdragen" und „De Vrije School". 1893, Nr. 50, 51. — 8. Het onderwijs in de zedekunde. (Der Unterricht in der Sittenlehre.) 1894, Nr. 7, 8, 9, 12.

C. In **De Gids voor den onderwijzer**. (Der Führer für den Lehrer.) Groningen, J. B. Wolters. Jährlich 12 Hefte. Preis 4,90 f.

J. Geluk, Christelijke deugden. Overzicht der zedeleer van Jesus. (Christliche Tugenden. Übersicht der Sittenlehre Jesu.) Nach O. Flügel. 1887. S. 463—479.

D. In **De Studeeren de Onderwijzer,** onder redactie van H. van Strien en M. Mieras. (Der pädagogische Teil wird von H. de Raaf redigiert.) Amsterdam, C. van Twisk. Jährlich 12 Hefte. Preis 4 f.

1. H. de Raaf, De gewaarwordingen. (Die Empfindungen.) 1894. — 2. Christelijke en maatschappelijke deugden. (Christliche und gesellschaftliche Tugenden.) 1894. — 3. Psychologische Vragen. (Psychol. Fragen.) 1895. — 4. Secundaire bewustzijnsvormen. (Sekundäre Bewußtseinsformen.) 1895.

II. Besonderer Teil.

Herbartische pädagogische Schule.

I. Systematischer Teil.

A. Historische Pädagogik.

a) Herbart.

1. Allihn, Über Leben und Wirksamkeit Herbarts nebst einer Zusammenstellung der Litteratur seiner Schule (Zeitschrift für exakte Philosophie, Band 1). — 2. Andreae, Johann Friedrich Herbart. Eine Rede. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 11). — 3. Ballauff, Die Herbartfeier in Oldenburg (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 4. Frick, Fr. A. Wolf oder Joh. Fr. Herbart (Lehrproben und Lehrgänge, 1. Heft, 1884). — 5. Dörpfeld, Zur Herbart-Feier (Evangelisches Schulblatt, 1876). — 6. Das Herbart-Denkmal und die Herbartstiftung. 32 S. — 7. Kemsies, Herbart und Diesterweg. Ein Vergleich. 52 S. 1889. — 8. Hennig, Joh. Fr. Herbart nach seinem Leben und seiner pädagogischen Bedeutung. Mit Porträt in Stahlstich. Leipzig, Siegismund und Volkening. — 9. Helm, Joh. Fr. Herbart (Bayerische Lehrerzeitung, 1876). — 10. Lazarus, Rede auf Herbart, gehalten bei der Enthüllung des Denkmals in Oldenburg zum 100jährigen Geburtstage am 4. Mai 1876. (Enthalten in „Ideale Fragen". Leipzig, Winter. — Auch besonders erschienen). — 11. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn v. Sallwürk: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts (Pädagogische Studien, 1885, 4. Heft). — 12. Rude, Joh. Fr. Herbart. Zum 50. Sterbetage (Deutsche Lehrerzeitung, 1892, Nr. 4—9). — 13. Rude, Einiges über den Stand der Herbartschen Bestrebungen in der Gegenwart (Posener Lehrerzeitung, 1894, Nr. 38). — 14. Sallwürk, Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1880. — 15. Sallwürk, Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Ebenda, 1885. 2. Aufl., 1886. — 16. Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. Bielefeld, Helmich, 1890. — 17. Sallwürk, Herbarts Berufung nach Heidelberg. Inedita zu Herbarts Biographie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, S. 77 f.). — 17. Wilke, Herbarts Stellung zur Religion nach Strümpell (Evangelisches Schulblatt, 35. Band, S. 369). — 18. Stark, Die Beziehungen Herbarts und seiner Schule zu Pestalozzi (Bayerische Lehrerzeitung, 1889, Nr. 43 u. 44). 19. Stoy Joh. Fr. Herbart. Altes und Neues. 1876. — 20. Vogt, Moller und Herbart (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 21. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. 1. Teil. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891 und 1892). — 22. Zange, Amos Comenius als Prophet der modernen Pädagogik —

besonders Herbarts (Kolbe, Evangelisches Monatsblatt, 1891). — 23. Just, Herbart und Dittes (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1886). — 24. Just, Über den gegenwärtigen Stand der Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 1. Heft). — 25. Just, Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 6. Heft). — 26. Dix, Herbarts Mitteilungen an Herrn von Steiger (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1870). — 27. Wendt, Ein bisher noch nicht gedruckter Brief Herbarts (Praxis der Erziehungsschule, 1891, S. 111). — 28. Die Enthüllung des Herbartdenkmals am 4. Mai 1876 (Allgemeines Schulblatt, V, 6. Leipzig, Siegismund & Volkening). — 29. Strümpell, Nachruf an Joh. Fr. Herbart (Pädagogische Abhandlungen, II. Leipzig, Siegismund & Volkening). — 30. Zur Charakteristik Herbarts. Nachklänge an die Jubelfeier (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1876). — 31. Hartenstein, Biographie Herbarts (Kleinere Schriften Herbarts, herausgeg. von Hartenstein, Band 1, Leipzig, 1844).

b) Brzoska.

1. D. H. Gräfe, Nekrolog über Brzoska (Brzoska, Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 1839, Oktoberheft, S. 1—10). — 2. Morres, Mitteilungen über Dr. H. G. Brzoskas pädagogische Wirksamkeit in Jena (Bergner & Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1882, S. 50—67). — 3. K. V. Stark, Biographische Skizze Brzoskas (Allgemeine deutsche Biographie, herausgegeben von der historischen Kommission in München).

c) Dörpfeld.

1. Hindrichs, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Sein Leben und Wirken. Gütersloh, Bertelsmann, 1894. — 2. Rude, Friedrich Wilhelm Dörpfeld (Pädagogische Studien, 1894, 2. Heft). — 3. Scholz, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, ein Meister unter den Lehrern und wackerer Kämpfer für die Rechte der Volksschule. (Pädagogische Abhandlungen, 15. Heft. Bielefeld, Helmich). — 4. E., Dörpfeld, sein Leben und seine Schriften. (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1895). — 5. Vollmer, Ein Blatt auf Dörpfelds Grab (Evangelisches Schulblatt, 38. Band, S. 22). — 6. Franke, War Dörpfeld Individualist? Mit Rücksicht auf Abhandlungen R. Rißmanns erwogen (Pädagogische Studien, 1896, 2. Heft). — 7. Höfler, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 130. Heft der Pädagogischen Sammelmappe. Leipzig, Siegismund & Volkening. — 8. Honke, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, seine Bedeutung für die Theorie des Schulwesens (Die deutsche Rechtspartei, 1894, Nr. 17 u. 18). — 9. Vogelsang, Dörpfelds Leben und Werke. Hilchenbach, Wiegand. — 10. Dörpfeld und sein Haus. Ein Lehrerjubiläum. Mörs, 1873. — 11. Honke, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Eine Skizze seines Lebens und Wirkens (Krönlein, Oberrheinische Blätter, 1894, Nr. 1). — 12. Kasten, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein Erinnerungsblatt zum 27. Oktober (Neue Bahnen, 1894, 11. Heft). — 13. Hackenberg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld zum Gedächtnis. Eines Schulmeisters Testament (Comeniusblätter für Volkserziehung, 1895, Nr. 1 u. 2). — 14 Hermann, Über Dörpfeld: Die Feier bei der Beerdigung Dörpfelds (Evangelisches Schulblatt, 1894). — 15. Hermann, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein Gedenkblatt zu seinem Tode. 5 Sonette (Praxis der Erziehungsschule, 1894). — 16. Hermann, Dörpfelds Beerdigung (Ebenda). — 17. Hermann, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, ein Altmeister unter den deutschen Lehrern (Daheim, 1894). — 18. Hindrichs, Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 19. Nekrologe: Lomberg in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, Ufer in der Christlichen Welt, Horn im Kirchlichen Monatsblatt, Hollkamm in den Pädagogischen Studien, Körner in der Deutschen Lehrerzeitung, Trüper in der Lehrerzeitung für Thüringen, Starck in der Bayerischen Lehrerzeitung, Dr. P. in der Rheinisch-Westfälischen Zeitung, Dr. Brz. im Leipziger Tageblatt.

d) Frick.

1. Rausch, Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum (Lehrproben und Lehrgänge, 1893, S. 1—16). — 2. Menge, Frick (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 3. Horn, Bestrebungen des Direktors Dr. Frick in Halle nach ihrer Bedeutung für die Volksschule (Evangelisches Schulblatt, Bd. 29, S. 209). — 4. Schröder und Fries, Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn Direktor Dr. Otto Frick. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1892. — 5. Zange, Direktor Dr. O. Frick (Zeitschrift für Gymnasialwesen, XLVI, Heft 6). — 6. Zange, Direktor Dr. O. Frick (Evangelisches Monatsblatt, 1892, XII). — 7. Wohlrabe, Gedächtnisrede auf Frick. Pädagogisches Magazin, 6. Heft, 1892. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 8. Consbruck, Nekrolog auf Frick (Biographisches Jahrbuch für Altertumskunde, XVII, 1894, S. 5—30). — 9. Fries, Zum Gedächtnis O. Fricks (Lehrproben und Lehrgänge, 31. Heft, 1892). — 10. Just, Otto Frick, 1832 bis 1892 (Praxis der Erziehungsschule, 1892). — 11. Mercklein, Dr. Otto Frick. Ein Lebens- und Charakterbild (Neue Bahnen, 1893, 10. Heft). — 12. Maennel, Zum Gedächtnis O. Fricks.

e) Mager.

1. Eberhardt, Dr. K. W. Magers Deutsche Bürgerschule. Mit Magers Biographie. 164 S. (Manns Bibliothek pädag. Klassiker), Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 2. Langbein, Dr. K. Magers Leben. Stettin, Nahmer, 1860. — 3. Der Artikel Mager in Schmid-Schraders Encyklopädie.

f) Stoy.

1. Andreae, Zum Andenken an Karl Volkmar Stoy, 1886. — 2. Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Langensalza, 1886. — 3. Bliedner, Ein Jenaischer Professor (Repertorium der Pädagogik, 1886, 11. Heft). — 4. Fröhlich, Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1885. — 5. Fröhlich, Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller, eine Parallele (Deutsche Schulzeitung, 1887). — 6. Hausmann, Karl Volkmar Stoy (Göring, Neue deutsche Schule, 1891, S. 241). — 7. Bliedner, Stoy (Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 8. Debbe,

Karl Volkmar Stoy. 14. Programm der Realschule von C. W. Debbe in Bremen. — 9. Credner, Die Stoysche Erziehungsanstalt. Jena, 1868.

g) Waitz.

1. J. Stroia, Th. Waitz, System der Erziehung, Hermannstadt 1894. — 2. E. Zeller, Nekrolog. Südd. Zeitg. 1864; Augsburger Allg. Zeitg., 1864.

h) Ziller.

1. Barth, Tuiskon Ziller (Barth, Erziehungsschule, 1885). — 2. Bergner, Tuiskon Ziller † (Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1882, Nr. 3—6). — 3. Fröhlich, Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller, eine Parallele (Deutsche Schulzeitung, 1887). — 4. Hug, Tuiskon Ziller, eine biographische Skizze (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1892). — 5. Lange, Tuiskon Ziller. Blätter der Erinnerung. Leipzig, Matthes, 1884. — 6. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, S. 391 ff. u. 1896). — 7. Gelderblom, Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig. — 8. Ufer, Herr Pastor Dr. Kühn und die Zillerianer. Eine Abwehr. Altenburg, Pierer, 1887. — 9. Krusche, Professor Dr. Tuiskon Ziller (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882, Nr. 26). — 10. Dörpfeld, Kurzer Nachruf für Ziller (Evangelisches Schulblatt, 1882). — 11. Dörpfeld, Nachruf für Ziller, Landfermann, Günther, Klingenburg (Evang. Schulblatt, 1882).

i) Sonstiges.

1. Lazarus, Erziehung und Geschichte. Breslau, Schottländer, 1881. — 2. Waliemann, Die Pädagogik des J. J. Rousseau und Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkte. — 3. Hauffe, Herbart-Ziller und Diesterweg. 220 S. 1891. — 4. Schuster, Das pädagogische Seminar zu Jena (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, Heft 9; 1854, Heft 4, 5 u. 11). — 5. Ducotterd, Das pädagogische Seminar zu Jena (Frankfurter Schulzeitung, 1885, Nr. 22 u. 23). — 6. Ziller, Herr Dittes als Kritiker (Evangelisches Schulblatt, Bd. 22, S. 16). — 7. Göring, Über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882, S. 69 ff.). — 8. Müller, Die Wiedereröffnung des akademisch-pädagogischen Seminars in Jena (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, S. 37). — 9. Barth, Die ersten Jahre der Erziehungsschule zu Leipzig (Neue deutsche Schule, 1890, S. 407). — 10. Miquél, Der Verfasser des Robinson Crusoe (Pädag. Revue, 1854, Bd. 36). — 11. Christinger, Fr. Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner. Mit Porträt Herbarts. Zürich 1895. — 12. Krönlein, Zum Jubiläum eines pädagogischen Vereins — des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Krönlein, Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 1—3). — 13. Honke, Zur Beurteilung des 8. deutschen Lehrertages (Aus der Schule für die Schule, 1890, Nr. 7—12). — 14. Honke, Ein Schüler Herbarts [Bismarck] (Praxis der Erziehungsschule, 1893, Nr. 3). — 15. Grosse, Lessings Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, Nr. 35—38). — 16. Grosse, Voß als Schulmann (Ebenda, 1886, Nr. 12—20). — 17. Jetter, Sind wir Pestalozzianer? (Die Volksschule, 1896, Heft 8). — 18. Span, Die Fortbildung der Pädagogik Herbarts durch Ziller. Hermannstadt, 1889. — 19. Rude, Die bedeutendsten evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. — 20. A. Göpfert, Wilhelm v. Giesebrecht als Pädagoge (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1883). — 21. Morres, Dissertation: Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik (Pädagogische Studien, 1. Folge, 9. Heft). — 22. Schilling, Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung (Pädagogische Studien, 1. Folge, 1882, 4. Heft). — 23. Zillig, Herr Wesendonck als Kritiker (Pädagogische Studien, 1885, 2. Heft).

B. Theoretische Pädagogik.

1. Andreae, Einige Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen, (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889, Nr. 10—14). — 2. Ballauff, Regierung, Unterricht und Zucht (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 3. Gelderblom, Anschauungen über Erziehung und Unterricht (Evangelisches Schulblatt, Bd. 29, S. 49). — 4. Miquél, Die Bildung des menschlichen Willens durch Regierung, Unterricht und Zucht (Pädagogische Revue, Bd. 30, S. 261—270). — 5. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht (Evangelisches Schulblatt, Bd. 17, S. 15 u. Sonderabdruck. Wien, Pichler, 3. Aufl.).

I. Lehre vom Unterricht.

1. Allgemeine Pädagogik und Didaktik.

1. Ackermann, Formale Bildung (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 2. Ackermann, Knaben und Mädchen (Ebenda). — 3. Ackermann, Phantasie (Ebenda). — 4. Ackermann, Selbstthätigkeit (Ebenda). — 5. Ackermann, Spiel und Arbeit (Ebenda). — 6. Ackermann, Die formale Bildung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1889. — 7. Ackermann, Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet. 1. Reihe, 1884. 2. Reihe, 1886. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. — 8. Ackermann, Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht. Pädagogische Fragen, 1. Reihe, 1884. — 9. Ackermann, Die Psychologie im Unterricht. Pädagogische Fragen, 1. Reihe, 1884. — 10. Ackermann, Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht. Pädagogische Fragen, 2. Reihe, 1886. — 11. Ackermann, In welchem Sinne darf und soll der Unterricht praktisch sein? — 12. Allihn, Die Ästhetik in der Pädagogik (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1870). — 13. Altenburg, Über Selbstthätigkeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1877). — 14. Andreae, Über T. Zillers Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik (Jenaer Litt.-Zeitung, 1878, Nr. 8). — 15. Andreae, Zur Naturgeschichte des pädagogischen Dilettantismus (Ebenda, 1871). — 16. Ballauff und Ziller, Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik. 9 Nummern. Leipzig, Gräbner, 1865. — 17. Ballauff, Formale Bildung und materiales Wirken (Oldenburgische Schulblatt, 1851). — 18. Ballauff, Über Kinder- und Jugendlektüre (Langbein, Pädagogisches

Archiv, 1859). — 19. Ballauff, Über Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht (Ebenda, 1863). — 20. Ballauff, Herbarts allgemeine Pädagogik (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 21. Ballauff, Über einige neuere Fortbildungen der pädagogischen Grundsätze Herbarts (Ebenda). — 22. Ballauff, Über einige Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik (Langbein, Pädagogisches Archiv, 1875, Nr. 10. Auch besonders). — 23. Ballauff, Herbarts Verdienste um die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1875). — 24. Barth, Erziehungsschule. Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus, 1880—1887. Leipzig. — 25. Barth, Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig, Gräbner, 1873. — 26. Bartholomäi, Herr Curtmann und die Gemütsbildung. Jena, 1852. — 27. Bartholomäi, Psychologisch-pädagogische Schulstatistik, d. i. Untersuchung der Individualität der Kinder beim Eintritt in das 1. Schuljahr. Jahrbuch städtischer Statistik, Berlin, 1870. — 28. Bräunlich, Worin besteht und worauf gründet sich die Autorität des Lehrers? (Strümpell, Pädagogische Abhandlungen, I). — 29. Beyer, Geschicklichkeit (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 30. Beyer, Gewandtheit (Ebenda). — 31. Bartels, Paul, Die Bedeutung Herbarts für die Pädagogik als Wissenschaft. Breklum, Druck des Sonntagsblattes fürs Haus. — 32. Bär, Zur Frage der Phantasiebildung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889, Nr. 48—51). — 33. Bartholomäi, Psychologische Statistik (Ebenda, 1871). — 34. Bartholomäi, Die Bildung vor dem Richterstuhle der Statistik (Ebenda, 1871). — 35. Baurmann, Über Aufmerksamkeit und ihre Bildung mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1888, S. 293 ff.). — 36. Bodenstein, Deklamieren (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 37. Brinkmann, Über Individualitätenbilder (Neue Bahnen, 1892, Heft 4 und 5). — 38. Capesius, Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887. — 39. Capesius, Methode, Methoden und Methodik (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890). — 40. Capesius, Schleiermacher und die Herbartianer über die Formen und Richtungen der pädagogischen Thätigkeit (Aus der Schule, 1889, 4—7). — 41. Capesius, Die Klassifikation im Lichte des Erziehungsideals (Graef und Homner, Deutsche Schulblätter, 1879/80). — 42. Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt. Gütersloh, Bertelsmann, 1857 ff. Monatlich 40 S. gr. 8°, jährlich 6 M. — 43. Dörpfeld, Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memoriermaterialismus im Religionsunterricht (Ebenda, 1869). — 44. Dörpfeld, Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memoriermaterialismus (Ebenda, 1870.) — 45. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus (Ebenda). 3. Aufl. — 46. Dörpfeld, Über Denken und Gedächtnis (Ebenda). 5. Aufl. — 47. Dörpfeld, Beitrag zur Kritik des pädagogischen Phrasentums (Evangelisches Schulblatt, 1858). — 48. Dörpfeld, Verhältnis des Bildes zum Erzählen (Ebenda, Bd. 16, S. 369). — 49. Dörpfeld, Zur Geschichte der Repetitionsfragen (Ebenda, Bd. 10, S. 343). — 50. Dörpfeld, Ankündigung der Repetitionen (Ebenda, Bd. 15, S. 417). — 51. Dörpfeld, Bedingungen der primitiven Aufmerksamkeit (Ebenda, Bd. 17, S. 281). — 52. Dörpfeld, Herbarts Einfluß auf die Pädagogik (Ebenda, Bd. 19, S. 413). — 53. Dörpfeld, Ein pädagogisches Glaubensbekenntnis in fünf Worten (Ebenda, Bd. 21, S. 246). — 54. Ducotterd, Der Eklekticismus (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1877). — 55. Dürken, Die Bestrebungen der Herbart-Zillerschen Schule vom katholischen Standpunkte aus (Rheinisch-Westfälische Schulzeitung, 1888/89, Nr. 10 bis 13). — 56. Dix, Ideeen Herbarts über Notwendigkeit und Möglichkeit sittlich-religiöser Jugendbildung, 1875. — 57. Frick-Meier, Sammlung pädagogischer Abhandlungen, 6 Hefte. Halle, 1889 bis 1892. — 58. Frick, Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten? Sonderabdruck aus den Verhandlungen der 4. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen, 1883. — 59. Frick, Pädagogische und didaktische Abhandlungen. Herausgegeben von Georg Frick. 2 Bände. Halle, 1893. Darin u. a.: b) Didaktischer Katechismus, betreffend die Kunst des erziehenden Unterrichts. — Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips. — Das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit. — Winke, betreffend die Kunst des Erzählens. — Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger. — 60. Frick, Pädagogische Aphorismen mit Randglossen (Lehrproben und Lehrgänge, 4. Heft, 1885). — 61. Frick, Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen (Ebenda, 8. Heft, 1886). — 62. Frick, Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens (Ebenda, 13. Heft, 1887). — 63. Frick, Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühls (Ebenda). — 64. Freund, Breite und Tiefe im Unterrichte (Grapl, Neue ungarische Schulzeitung, 1885, S. 136). — 65. Freund, Inhalt und Form im Unterrichte (Ebenda, 1880, S. 218). — 66. Freund, Litteraturgeschichte vom Standpunkte der Pädagogik (Ebenda, S. 397 ff.). — 67. Freund, Kongruenz der Pädagogik mit der Statistik (Ebenda, 1887, S. 97). — 68. Freund, Die Pädagogik des Unbewußten (Pädagogische Reform, 16. Jahrgang, Nr. 23). — 69. Freund, Pädagogische Ausblicke in die Geschichte der Philosophie (Ebenda, 17. Jahrgang, Nr. 10). — 70. Freund, Ein pädagogischer Ausflug in das Gebiet der Ethnographie (Pädagogische Reform, 18. Jahrgang, Nr. 4—6). — 71. Freund, Pestalozzi und Herbart in Bezug auf Erziehung (Ebenspanger, Die Volksschule, 1887, Nr. 4). — 72. Freund, Eine Analogie (Ebenda, 1887, Nr. 46). — 73. Freund, Über die Belohnung des Unterrichtes ((Ebenda, 1888, Nr. 13). — 74. Freund, Rechtfertigung pädagogischer Gedanken ohne Pädagogik (Ebenda, 1889, Nr. 4 und 5). — 75. Freund, Der Unterricht, ein lebendiger Organismus (Ebenda, 1889, Nr. 46). — 76. Freund, Die Herbartsche Pädagogik auf Grund der elementaren Psychologie (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1895). — 77. Freund, Die individuelle Behandlung der Schüler und Zöglinge (Wiener Pädagogische Rundschau, 1889). — 78) Freund, Was die deutsche Litteraturgeschichte den Pädagogen erzählt (Ebenda, 1890). — 79. Freund, Wie kann die Volksschule zur Erhöhung der Arbeitstüchtigkeit des Volkes beitragen (Ebenda, 1893). — 80. Freund, Über Apperzeption (Päda-

gogische Reform, 15. Jahrgang, Nr. 38). — 81. Freund, Mehr Erzählung für die Schule (Ebenda, 15. Jahrgang, Nr. 42). — 82. Freund, Gründlichkeit (Elsaß-Lothr. Lehrerzeitung, 1895, Nr. 14). — 83. Freund, Charakterbildung (Bukowiner Pädagogische Zeitung, 1895). — 84. Freund, Pädagogische Interessensphären (Schulfreund, 1895). — 85. Fack, Über statistische Bestrebungen in der Elementarklasse (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1892, Nr. 1—3). — 86. Franke, Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung (Pädagogische Studien, 1895, S. 129). — 87. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert. Wien, Pichler. 5. Auflage, 1891. — 88. Fresenius, Berufsbildung und Menschenbildung. Mit einem Vorwort Kerns (Kern, Pädagogische Blätter, 1855, Heft 7). — 89. Foltz, Zur Auseinandersetzung zwischen Dörpfeld und der Zillerschen Schule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, S. 221). — 90. Foltz, Das Denken (Ebenda, 1888, S. 117 ff.). — 91. Foltz, Einige Bemerkungen über die Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik (Ebenda, 1892, S. 305 ff.; 1893, S. 269 ff.). — 92. Foltz, Die Lehre von der Apperzeption mit Berücksichtigung der Langeschen Monographie (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1889, Nr. 16 und 17). — 93. Flügel, Katholizismus und Herbartsche Pädagogik (Ebenda, 1890, S. 131 ff.). — 94. Flügel, Ein römisch-katholisches Urteil über Herbarts Psychologie und Pädagogik (Ebenda, 1891, S. 237). — 95. Flügel, Über die Phantasie (Ebenda, 1892, S. 137 ff.). — 96. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 22 ff.). — 97. Felsch, Das Verhältnis der transcendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Hannover, Carl Meyer, 1894. — 98. Glöckner, Noch einige Worte über Herbarts Philosophie und Pädagogik (nebst zwei anderen, gegen den Seminarlehrer Lettau in Königsberg gerichteten Artikeln. Kolbe, Evangelisches Monatsblatt, 1882 und 1883). — 99. Glöckner, Zu Dittes' Kritik der Herbartschen Pädagogik (Pädagogische Studien, 1886, Heft 4). — 100. A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1885. — 101. Gräter, Studien zu Herbarts Pädagogik, 1886, 46 S. — 102. Günther, Unsere Jugendschriften (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, S. 3 ff.). — 103. Günther, Die Idee des erziehenden Unterrichts nach Herbarts und Zillers Pädagogik (Ebenda, 1880, S. 397 ff.). — 104. Grabs, Die kindliche Individualität (Evangelisches Schulbl., Bd. 25, S. 406). — 105. Grabs, Sozialethik und Sozialpädagogik (Evangelisches Schulblatt, Bd. 34, S. 309). — 106. Grosse, Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung und ihre Bedeutung für die Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1881, Nr. 13—17). — 107. Göpfert, Die Pädagogik als Wissenschaft (Barth, Erziehungsschule, 1883). — 108. Grosse, Die Pädagogik unter Berücksichtigung der Evolutionstheorie und der Soziologie (Neue Bahnen, 1892, 8. Heft). — 109. Herbart, Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann, desgleichen von Bartholomäi-Sallwürk, desgleichen von Richter. — 110. Herbart, Zwei Vorlesungen über Pädagogik, 1802. — 111. Herbart, Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, Joh. Friedr. Röwer, 1806. — 112. Herbart, Briefe über die Anwendung der Philosophie auf Pädagogik, 1831. — 113. Herbart, Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, 1831. — 114. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, 1835. — 115. Herbart, Aphorismen zur Pädagogik. — 116. Herbart, Über die dunkle Seite der Pädagogik, 1812. — 117. Herbart, Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel, 1814. — 118. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts, 2. Aufl., 1890. Jetzt in der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Frankfurt a. M. — 119. Hartmann, Der Verbalismus in der deutschen Volksschule. Annaberg, Graser, 1879. Jetzt in der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Frankfurt a. M. — 120. Hartmann, Über Individualitätenbücher. 3. Bericht der Bürgerschulen zu Annaberg, 1882. Annaberg, Graser. — 121. Hartmann, Psychische Alterstypen (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 122. Hartung, Das Nachahmen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1875). — 123. Hartung, Über die Grenzen der Nachahmung (Ebenda, 1878). — 124. Hartung, Die pädagogische Diagnose (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879, Nr. 22). — 125. Helm, Bedeutung der Pflege der Selbstthätigkeit (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1876). — 126. Helm, Handbuch der allgemeinen Pädagogik. 320 S., gr. 8°. Leipzig, Böhme, 1896. — 127. Herbart zur Schüler-Überbürdungsfrage (Lehrproben und Lehrgänge, 6. Heft, 1886). — 128. Herbart, Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen. (Halem, Irene. Eine Monatsschrift. Band I, 1802.) — 129. Herbart, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Göttingen, Johann Friedrich Röwer. 1. Aufl. 1802. 2. Aufl. 1804. — 130. Herbart, Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. Eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen. 1804. — 131. Hollenberg, Encyklopädische Denkübungen (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1871). — 132. Hollenberg, Die Überbürdungsfrage und die Methodik. Zugleich Rezension von Dörpfelds Schriften (Im neuen Reich, 1879, II). — 133. Honke, Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung (Mann, Pädagogisches Magazin, Heft 28). — 134. Honke, Füget zur Anschauung das Interesse (Aus der Schule für die Schule, 1894, Nr. 10—11). — 135. Honke, Vom sittlichen Geschmack. Eine psychologisch-ethische Untersuchung (Deutsche Blätter für erzieh. Unt. 1896). — 136. Honke, Theologische oder philosophische Moral? Kritik der Dörpfeldschen Schrift: Die geheimen Fesseln der Theologie (Die deutsche Rechtspartei, 1895, Nr. 39 u. 40). — 137. Honke, Kritische Bemerkungen zu einer neuen Ansicht über die menschliche Seele (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896). — 138. Honke, Bemerkungen zu dem Aufsatz über Dittes (Neue Westdeutsche Lehrerzeitung, 1896, Nr. 14). — 139. Honke, Über die Pflege tierfreundlicher Gesin-

nung in Haus und Schule (Ebenda, Nr. 21—23). — 140. N. K. H. Hofmann, Die Gesetzeskunde in der Schule (Barth, Erziehungsschule, 1880). — 141. N. K. H. Hofmann, Volkswirtschaft und Pädagogik (Ebenda, 1881). — 142. Hug, Immanentes Memorieren (Bündner Seminarblätter, 1895). — 143. Hug, Abwechslung (Rein, Encyklopäd. Handb. d. Pädagogik). — 144. Hug, Akkomodation (Ebenda). — 145. Hug, Aufmunterung (Ebenda). — 146. Hug, Befangen (Ebenda). — 147. Hug, Beherzt (Ebenda). — 148. Hug, Behütung (Ebenda). — 149. Hug, Einfachheit (Ebenda). — 150. Hug, Empfänglichkeit (Ebenda). — 151. Hug, Entbehrung (Ebenda). — 152. Hug, Förmlichkeit (Ebenda). — 153. Hug, Das Erzählen im Unterrichte (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1887). — 154. Hug, Der Eklekticismus in der Pädagogik (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1885). — 155. Hug, Das Verhältnis der Pädagogik Zillers zu derjenigen Herbarts (Ebenda, 1886). — 156. Hug, Hausaufgaben (Ebenda, 1891). — 157. Etwas von der Kunst, sich auf den Unterricht vorzubereiten (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1891). — 158. Hug, Von der Aufmerksamkeit (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1895). — 159. Hug, Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule (Bündner Seminarblätter, 1895). — 160. Hug, Der realistische Unterricht nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1890). — 161. Hug, Achtung und Autorität (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1894, desgleichen in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik). — 162. Hubatsch, Gespräche über die Herbart-Zillersche Pädagogik, VIII u. 216 S. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger, 1888. — 163. Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbarts. Leipzig, Brandstetter, 1885. — 164. Huther, Die Pädagogik Herbarts und die neuere Psychologie (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1894, Heft 10 u. 11). — 165. Horn, Über einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperzeption. Gütersloh, Bertelsmann, 1896. Sonderabdruck aus dem Evangelischen Schulblatt. — 166. Hindrichs, Vermittelung der Anschauung im Unterrichte (Evangelisches Schulblatt, Bd. 32, S. 81). — 167. Hollenberg, Die Gewöhnung in ihrer erziehlichen Bedeutung für die Schule (Evangelisches Schulblatt, Band 21, S. 73). — 168. Hummel, Was läßt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun? Ein Aufruf zu einer Organisation der Volksbildung. Heilbronn, Salzer, 1893. — 169. Hartstein, Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1896, S. 241). — 170. Huther, Ethik im Unterricht (Flügel und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, Heft 2). — 171. Hollkamm, Erzieh. Unterricht und Massenunterricht. Mann, Pädagogisches Magazin, 21. Heft. — 172. G. A. Israel, Zur Charakteristik und zum Verständnis Joh. Friedr. Herbarts. Lesefrüchte aus seinen Schriften. Gotha, Thienemann, 1886. — 173. Jetter, Pädagog. Statistik (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 201). — 174. G. A Israel, Herbarts Ansicht über die Seelenvermögen im Verhältnis zu seiner Pädagogik dargest. und beurteilt (Evangelisches Schulblatt, 1874, XVIII, 5). — 175. Jetter, Erziehender Unterricht. Eine zeitgemäße pädagogische Forderung nach Begriff, Plan und Methode in kürzester Fassung dargestellt. Altenburg, Pierer, 1890. — 176. Just, Güter und Pflichten in der Erziehungsschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 141 ff.). — 177. Just, Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 178. Just, Zu Vogts Betrachtungen über Herbarts allgemeine Pädagogik (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 179. Just, Über die Form von Prüfungen (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 1). — 180. Just, Gesichtspunkte für die Beurteilung einer Unterrichtsstunde (Ebenda). — 181. Just, Kategorieen für das Entwerfen von Kinderbildern (Ebenda). — 182. Just, Über den äußeren Gang einer Unterrichtsstunde (Ebenda, 1887, 2. Heft). — 183. Just, Über das Verhältnis der Herbart-Zillerschen Pädagogik zum Christentum (Ebenda, 6. Heft). — 184. Just, Über die Aufgabe der Elternabende (Ebenda, 1888). — 185. August Israel, Ist es ratsam, dem pädagogischen Unterrichte im Seminar Herbarts System zu Grunde zu legen? Vortrag, gehalten auf dem 6. deutschen Seminarlehrertage zu Berlin am 28. September 1881. Nebst den Verhandlungen über diesen Vortrag abgedruckt aus Kehrs Pädagogischen Blättern, X, Heft 6. Gotha, Thienemann, 1881. — 186. Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidemann, 5. Aufl., 1893. — 187. Kühner, Pädagogische Zeitfragen. Frankfurt a. M., 1863. — 188. Krausbauer, Brosamen. Allerhand aus der Schulpraxis. Halle, Schrödel, 1892. — 189. Kern, Die erziehende Aufgabe der Schule (Zeitschrift für exakte Philosophie, Band 8). — 190. Kern, Besprechung der Allgemeinen Pädagogik von Waitz (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, 4. Heft). — 191. Kern, Die Zersplitterung des Unterrichts (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, 8. Heft). — 192. Kern, Zur Frage über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts (Kern, Pädagogische Blätter, 1854, Heft 4). — 193. Kögler, Abbildungen im Unterrichte (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1876). — 194. Krusche, Über Anschauungsunterricht und anschaulich (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1875, Nr. 9, 10 u. 12). — 195. Krausbauer, Der Gesinnungsunterricht und unser Lesebuch (Krausbauer, Praxis der Volksschule, 1891). — 196. König, Welche Nachteile sind mit dem Massenunterrichte und welche mit dem Einzelunterrichte verbunden? Welche Vorschläge sind zu ihrer Beseitigung zu machen? (Elsaß-Lothr. Lehrerzeitung, 1895, Nr. 5 bis 7). — 197. Krönlein, Der erste Umgang mit den Kleinen (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1896). — 198. Katzer, Die Bildung des Charakters in der Volksschule. Leipzig, 1871. — 199. Katzer, Jesus als Lehrer (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 200. Katzer, Die Methode Christi (Pädagogische Studien, 1886, Heft 2). — 201. Klähr, Das Wesen und die Ursachen der Zerstreutheit der Kinder (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886, S. 213 ff.). — 202. Keferstein, Die Reihenbildung der Vorstellungen und ihre Bedeutsamkeit für den Unterricht (Leipziger Blätter für Pädagogik, 1871). — 203. Über geistige Aneignung: Apperzeption (Graef und Homner, Deutsche Schulblätter, 1880/81). — 204. Kötzle,

Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre faßlich dargestellt und beurteilt. Gütersloh, Bertelsmann, 1889. — 205. Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien, 1885. — 206. Lindner, Allgemeine Unterrichtslehre. Wien, Pichler. 7. Aufl., 1890. — 207. Berliner Lehrervereine, Schreiben, betreffend Willmanns Pädagogische Vorträge, 1869. — 208. Laistner, Charakteristik und Bildung schwachsinniger Kinder — Individualitätenbilder (Kern, Pädagogische Blätter, 1855, 4. Heft). — 209. Lomberg, Über Elternabende (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 210. Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 5. Aufl. Plauen, Neupert, 1895. — 211. Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Plauen, Neupert, 1895. — 212. Lange, Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen. Plauen, Neupert. 2. Aufl., 1893. — 213. Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1888). — 214. Lehmensick, Zwei Kinderbilder (Ebenda, 1889). — 215. Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 1. Teil: Erziehungslehre. 2. Teil: Unterrichtslehre. 3. Teil: Geschichte der Pädagogik. Tauberbischofsheim, Lang. — 216. Lindner, Die Anschaulichkeit als erstes Unterrichtsprinzip (Deutsche Blätter für erzieh. Unt., 1875, Nr. 3 u. 4). — 217. Lindner, Das Interesse als Unterrichtshebel (Ebenda, Nr. 8). — 218. Lomberg, Die Phantasie in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung (Dörpfeld, Evang. Schulblatt, 1885, Heft 6—8). — 219. Loos, Das Chorsprechen in der Schule. Seine Geschichte und Stellung an der Volks- und Lateinschule, sowie seine Beziehungen zum Chorbeten und Chorsingen. Prag, Neugebauer, 1889. — 220. Loos, Material und formal, die didaktischen Leitbegriffe der neuen Instruktion für Gymnasien und Realschulen. In „Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan“ vom 26. Mai 1884. Wien, Gerold, 1886. — 221. Loos, Die Fortbildung der Herbartschen Didaktik. (5. Heft der Zeitschrift für österreichische Gymnasien, 1890). — 222. Lazarus, Erziehung und Geschichte. Breslau, Schottländer, 1881. — 223. Lietz, Die Bedeutung der Jugendlitteratur für den erziehenden Unterricht (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 6. Heft, S. 95). — 224. Mager, Was ist Pädagogik (Pädagogische Revue, Bd. 22, S. 1—42). — 225. Mager, Über einen Hauptfehler in unserer Kultur (Pädagogische Revue, Band 17, S. 86—88). — 226. Miquél, Offener Brief an den Redakteur der Pädagogischen Blätter (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, 6. Heft). — 227. Miquél, Die Aufmerksamkeit. Eine psychologisch-pädagogische Abhandlung (Ebenda, Heft 6 u. 9). — 228. Miquél, Die Apperzeption und die apperzipierende Aufmerksamkeit (Ebenda, Heft 11). — 229. Miquél, Freiheit oder Unfreiheit des Willens, betrachtet vom pädagogischen Standpunkte und zur Orientierung der Streitfragen erläutert (Ebenda, 1854, Heft 7). — 230. Miquél, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover, Rümpler, 1850. — 231. Martin, Die Individualitätenliste (Praxis der Erziehungsschule, 1892, S. 189). — 232. Maennel, Über pädagogische Diskussionen (Pädagogisches Magazin, 2. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). — 233. Menge, Anschaulichkeit des Unterrichts (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 234. Menge, Erzählen des Lehrers (Ebenda). — 235. Menge, Erzählen des Schülers (Ebenda). — 236. Menge, Hospitieren (Ebenda). — 237. Maennel, Über Abstraktion. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Dissertation. Gütersloh, Bertelsmann, 1890. — 238. Mann, Zeitschrift: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1874 ff. — 239. Mann, Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften (aus den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht). Ebenda, 1892 ff. — 240. Meier, Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik (Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, 1887). — 241. Erich Meyer, Gesetz-Regel-Ausnahme (Flügel und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, Heft 2). — 242. Nahlowsky, Einige Worte über Herbarts reformatorischen Beruf auf dem Gebiete der Pädagogik (Zeitschrift für exakte Philosophie, VII, S. 381). — 243. Neudecker, Zillers erziehender Unterricht und unser gegenwärtiges Staatsschulwesen (Bayerische Lehrerzeitung, 1894, Nr. 13 u. 14). — 244. Herbarts Pädagogik im Lichte des Christentums (Deutsche Schulzeitung, 1889, Nr. 20—23). — 245. Piltz, Bilder im Unterricht (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 246. H. Praß, Herbarts Pädagogik, 1890. — 247. Rein, Pädagogische Studien. Alte Folge, 2 Bände. Wien, Pichler. Neue Folge (seit 1880). Jährlich 4 Hefte. Jetzt von Dr. Th. Klähr in Dresden herausgegeben. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. Dafür giebt Rein seit 1894 mit Flügel die Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik heraus. Jährlich 6 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 248. Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. Wien, Pichler, 1876. — 249. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1888 ff., bisher 6 Hefte. — 250. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. (Ebenda, 1894 ff.). — 251. Rein, Vom erziehenden Unterricht (Göring, Neue deutsche Schule, 1889, 1. Heft). — 252. Rein, Sozialismus und Erziehung (Grenzboten, 1890, Heft 24). — 253. Rein, Rembrandt als Erzieher (Pädagogische Studien, 1891, 1. Heft). — 254. Rein, Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv-giltigen Unterrichtsmethode (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1891, Heft 22). — 255. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 256. Rein, Pestalozzi (Zukunft, 1896). — 257. Rein, Alte und neue Pädagogik (Deutsche Revue, Stuttgart 1895. 258. Rein, Zum landläufigen Rezensententum (Evangelisches Schulblatt, Bd. 24, S. 270). — 259. Rein, Zur Idee vom erziehenden Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 413). — 260. Neukauf, Abnorme Kinder und ihre Pflege (Mann, Pädagogisches Magazin, 1893). — 261. Rolle, Gegen die moderne Schulsparkasse (Barth, Erziehungsschule, 1882, Nr. 6 u. 7). — 262. Rolle, Zur Frage der Schulsparkasse (Ebenda, 1883, Nr. 10). — 263. Rolle, Zu viel Worte (Unterricht), zu wenig Thaten (Zucht). (Das Volk, 1891, Nr. 82). — 264.

Roßbach, Erfahrungen aus den Elternabenden (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 188). — 265. Rude, Die Apperzeption (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1888, Nr. 11—14). — 266. Rude, Die Lehre von der Apperzeption nach Herbart und Wundt (Schlesische Schulzeitung, 1888, Nr. 50). — 267. Rude, Dörpfelds Schriften (Falcke, Aus der Schule für die Schule. 6. Jahrgang, 1894/95, Heft 11 u. 12). — 268. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig, 1878. — 269. Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig, 1880. — 270. Strümpell, Pädagogische Pathologie. Leipzig, 1890. — 271. Sallwürk, Ferientage. Pädagogische Erwägungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1876. — 272. Scheibert, Von den dummen Schülern (Pädagogische Revue, Bd. 30). — 273. Scheibert, Warum den Herren Revisoren der Unterricht in Religion, Deutsch und Geschichte nicht recht gefallen will (Ebenda, 31). — 274. Scheibert, Von den flüchtigen Geistern in den Schulen (Ebenda, 31). — 275. Scheibert, Von den häuslichen Aufgaben (Ebenda, 32). — 276. Scheibert, Die langsamen Köpfe (Ebenda, 34). — 277. Scheibert, Die beweglichen Geister (Ebenda, 34). — 278. Scheibert, Die mechanischen, stumpfen, träumerischen und zerstreuten Köpfe (Ebenda, 36). — 279. Scheibert, Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde (Ebenda, 37). — 280. Scheibert, Subjektivität und Individualität (Ebenda, 25, S. 229—254). — 281. Scheibert, Die Not der geistig arbeitenden Klassen und das geistige Proletariat (Ebenda, 15, S. 385—427). — 282. Schmalfeld, Humanismus und Realismus im Unterricht und in der Erziehung (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1875). — 283. Siebeck, Zur Frage von der Mechanisierung des Unterrichts (Ebenda, 1875). — 284. Schubert, Pädagogische Beobachtung (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 285. Schneider, Die Ehrliebe in der Schule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1881, Nr. 43 f.). — 286. Schubert, Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, 5. Heft). — 287. Seyfert, Leitfäden oder nicht? Zwickau, Zückler. — 288. Seyfert, Gedankenausdruck und Unterrichtsform. Ebenda. — 289. Staude, Herbartsche Gedanken über die religiös-sittliche Bildung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884, Nr. 1—3). — 290. Stoy, Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück. Jena, Frommann, 1845. — 291. Stoy, Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart. 1847. — 292. Stoy, Ethik und Pädagogik (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1873). — 293. Stoy, Materialismus und Pädagogik (Ebenda, 1873). — 294. Stoy, Psychologie und Pädagogik (Ebenda, 1873). — 295. Stoy, Philosophie und Pädagogik (Ebenda, 1874). — 296. Stoy, Psychologisch-pädagogische Analysen (Ebenda, 1874). — 297. Stoy, Die Idee des erziehenden Unterrichts (Ebenda, 1875). — 298. Stoy, Die allgemeine oder philosophische Pädagogik der Gegenwart (Ebenda, 1877). — 299. Stoy, Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik (Ebenda, 1878). — 300. Stoy, Psychologisch-pädagogische Studien. Altes und Neues (Ebenda, 1880). — 301. Stoy, Pädagogik und Zeitgeist (Ebenda, 1881). — 302. Strümpell, Pädagogische Abhandlungen. 1. Heft: Die Verschiedenheit der Kindernaturen. 3. Heft: Das System der Pädagogik Herbarts. — 303. Sallwürk, Sendschreiben an den Rektor Dörpfeld. Aus Veranlassung seiner Betrachtung über den didaktischen Materialismus (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, S. 109 ff.). — 304. Sallwürk, Reins Achtes Schuljahr (Ebenda, 1886, S. 189 ff.). — 305. Sallwürk, Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Kritik (Ebenda, 1889, S. 407 ff.). — 306. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse (Ebenda, 1895, S. 207 ff.). — 307. Joan Stroia, Theodor Waitz' System der Erziehung. Hermannstadt, 1894. — 308. Sallwürk, Pädagogik und Fachwissenschaft (Evangelisches Schulblatt, Bd. 20, S. 281). — 309. Stoy, Besondere Hodegetik (Ebenda, Bd. 18, S. 310). — 310. Sallwürk, Über die Schranken des erziehenden Unterrichts (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, S. 33). — 311. Schurig, Über Erziehung und erziehenden Unterricht auf Grund Herbartischer Ideeen (Ebenda, 1876, S. 101 ff). — 312. Sallwürk, Zur zweiten Auflage des Grundrisses der Pädagogik von Hermann Kern (Ebenda, 1879, S. 117). — 313. Sallwürk, Pädagogik und Methodik (Ebenda, 1889, Nr. 46 u. 47). — 314. Schmid, Die Hauptforderungen der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre (Konzentration, Kulturstufen, formale Stufen). Dargestellt und kritisch beurteilt. Eßlingen, Langguth, 1889. — 315. Tappe, Wie erzieht man die Schüler durch den Unterricht zur Selbstthätigkeit? (Lehrerprüfungs- und Informations-Arbeiten, Heft 20 b). — 316. Trüper, Zur pädagogischen Pathologie und Therapie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. — 317. Trüper, Praktischer Beitrag zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes (Evangelisches Schulblatt, 37. Band, S. 111). — 318. Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zu gestalten? Dresden, Reuter. — 319. Thrändorf, Privilegierte Unsittlichkeiten im Schulleben (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 21). — 320. Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Kinderärzte. Gütersloh, Bertelsmann, 1893. — 321. Trüper, Kinderfehler, Zeitschrift für Pathologie und Therapie der Erziehung in Haus, Schule und sozialem Leben. Herausgeg. mit Koch und Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895 ff. — 322. Trüper, Erziehung und Gesellschaft (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890). — 323. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts. 6. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 324. Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Altenburg, Pierer, 1891. — 325. Ufer, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. 3 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 326. Vogt, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 15. bis 28. Jahrgang. 1883—1896. Leipzig und Dresden. — 327. Vogt, Erläuterungen zum 14. bis 28. Jahrbuch. Ebenda. — 328. Vogt, Über einige Gründe, welche das Verständnis wissenschaftlicher Pädagogik erschweren. Ein Vortrag (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 329. Vogt, Bemerkungen zum ersten Buche der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879, Nr. 3—6). — 330. Vogt, Der Verbalismus (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 331. Vogt, Über die Allgemein-

giltigkeit der Pädagogik (Ebenda, 1889). — 332. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik (Ebenda, 1891). — 333. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht (Ebenda, 1895). — 334. Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. Schönebeck, Neumeister, 1891. — 335. Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Willmann. 3. Aufl. Braunschweig. — 336. Willmann, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. Leipzig, Gräbner. 1. Aufl. 1869. — 337. Westermann, Die Grundgedanken in Herbarts System der Pädagogik (Strümpell, Pädagogische Abhandlungen, III). — 338. Walther, Die Bedeutung der Psychologie, als einer grundlegenden Wissenschaft der Pädagogik (Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, 6. Band, 5. Heft. Bielefeld, Helmich). — 339. Wagner, Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik, übersichtlich und systematisch geordnet und zusammengestellt nebst zahlreichen Unterrichtsbeispielen und Musterlektionen. Langensalza, Greßler. — 340. Wagner, Vollständige Darstellung der Lehre Herbarts (Psychologie, Ethik und Pädagogik). Übersichtlich und systematisch geordnet. Ebenda, 5. Auflage. — 341. Wagner, Herbart-Album. Lichtstrahlen und Perlen aus Herbarts sämtlichen Werken. Ebenda. — 342. Will, Die Unterrichtskunst Galileis (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895). — 343. Walsemann, Die Pädagogik des J. J. Rousseau und Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkte. — 344. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bände. Braunschweig, 1889. — 345. Wendt, Herbart und Willmann in Bezug auf die Auffassung der Stellung und Bedeutung des Unterrichts im System der Erziehung. Breslau, 1894. — 346. Wigge, Dr. H. Görings Neue deutsche Schule (Neue deutsche Schule, 1891, S. 517). — 347. Willmann, Der subjektive und der objektive Faktor des Bildungserwerbs (Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, 1887). — 348. Wendt, Herbart-Anthologie. Sammlung pädagogischer Kernstellen aus Joh. Friedr. Herbarts Werken. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1886. — 349. Gustav Wiget, Pädagogische Briefe über den erziehenden Unterricht (Schweizerische Lehrerzeitung, 1878, Nr. 19 f.; 1879, Nr. 11 f.). — 350. v. Wilhelm, Die Überbürdung der Schüler mit Aufgaben (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1877, Nr. 2). — 351. Wohlrabe, Über Gewissen und Gewissensbildung. Halle, Tausch und Grosse. — 352. Wießner, Herbarts Pädagogik. Dargestellt in ihrer Entwickelung und Anwendung. Wiesbaden, Behrend. — 353. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig, 1856. Allgemeine Pädagogik, 3. Auflage, herausgeg. von Just. — 354. Ziller (Vogt), Jahrbücher des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Seit 1869. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. — 355. Ziller, Skizze der pädagogischen Bestrebungen nach Herbartischen Grundsätzen (Zeitschrift für exakte Philosophie, Band IV). — 356. Zillig, Über die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers (Jetter, Pädagogischer Anzeiger, 1893, Nr. 12). — 357. Zillig, Ergebnisheft oder Leitfaden (Praxis der Erziehungsschule, 1891, S. 201). — 358. Zillig, Individualität (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 359. Zillig, Wertschätzung (Ebenda). — 360. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. 2. Auflage von Vogt. Leipzig, 1884. — 361. Ziller, Inwiefern hat der Pestalozzische Anschauungsunterricht dem Gesinnungsunterricht geschadet? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 362. Zange, Die Reformbewegungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1888). — 363. Ziegler, Die Notwendigkeit einer Ausbildung des Gefühlslebens der Seele (Rheinischer Schulmann, 1887, 9. Heft). — 364. Ziegler, Die Herbartische Pädagogik in der Fachpresse. Zwanglose Berichte (Praxis der Erziehungsschule, 1893 ff.). — 365. Zillig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren (Pädagogische Studien, 1884, 2. Heft). — 366. Zillig, Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulhygiene und Schulzucht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883). — 367. Zizmann, Mnemotechnik, (Kern, Pädagogische Blätter, 1856. — 368. Über den christlichen Charakter der Herbartschen Pädagogik (Jetter, Schulfreund, 1895). — 369. Mit welchem Rechte behauptet Herbart: „Langweilig zu sein ist die größte Sünde des Unterrichts“, und wie ist ihr zu begegnen? (Deutsche Volksschule, 1887, 32). — 370. Stimmen über die Herbartsche Pädagogik (Freie deutsche Schulzeitung, 1886, 7). — 371. Wigge und Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Grundlagen zur naturgemäßen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens. 335 S. 8°. Leipzig, Bauert u. Rocco. Neuerdings unverändert und unter Weglassung des Haupttitels übernommen von Rich. Kahles Verlag (Inhaber Hermann Oesterwitz) in Dessau. — 372. Filtsch, Die Berücksichtigung der Individualität in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, S. 1 ff.). — 373. Hiemesch, Die Willensbildung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. — 374. Vogt, Entwickelung pädagogischer Ideeen (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1870). — 275. Knoke, Grundriß der evangelischen Pädagogik, 1894.

a) Ziele und Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts.

1. Ackermann, Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht. Pädagogische Fragen, 2. Reihe, 1886. — 2. Ackermann, Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. Ebenda. — 3. Ackermann, Die Erziehung zum Wohlwollen. Ebenda. — 4. Ballauff, Charakterbildung (Oldenburg. Schulblatt, 1854). — 5. Barth, Über Aufgabe und Verteilung des zoologischen Unterrichtsstoffes (Bericht über Barths Erziehungsschule zu Leipzig für das Schuljahr 1878—79). — 6. Conrad, Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (17. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 7. Erich Mayer, Das Ziel des Geschichtsunterrichts (Flügel und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, Heft 4 u. 5). — 8. Freund, Charakterbildung (Bukowiner Pädagogische Zeitung, 1895). — 9. Griebel, Was versteht man im pädagogischen Sinne unter Ehrgefühl und Ehre, und welche Aufgabe hat die Erziehung dem Ehrgefühl gegenüber? (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1893). — 10. Grosse, Herbarts Erziehungsziel auf seinen

verschiedenen Entwickelungsstufen (Praxis der Erziehungsschule, 1890, S. 23). — 11. Götze, Die Ziele des Geschichtsunterrichts (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 6. Heft, 1895, S. 15). — 12. Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. — 13. Hug, Ziel und Ziele (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1894). — 14. Horn, Das Interesse nach seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung (Evangelisches Schulblatt, Bd. 31, S. 361 f.). — 15. Katzer, Die Bildung des Charakters in der Volksschule. Leipzig, 1871. — 16. König, Das Unterrichtsziel (Elsaß-Lothr. Lehrerzeitung, 1896, Nr. 10 u. 11). — 17. Krusche, Das Interesse, nicht das Lernen ist das Ziel der Lehrthätigkeit (Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, 1868). — 18. Meier, Das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung (Lehrproben und Lehrgänge, 31. Heft, 1892). — 19. Meier, Ist eine stärkere Entwickelung des Ehrgefühls in unserer Erziehung wünschenswert? (Lehrproben und Lehrgänge, 32. Heft, 1892). — 20. Petkoff, Das Ziel der Erziehung und der Evolutionismus in der Ethik. Langensalza, 1895. — 21. Reil, Was versteht man unter dem unmittelbaren geistigen Interesse, das im Schüler für den Unterrichtsgegenstand lebendig und thätig sein soll? (Strümpell, Pädagogische Abhandlungen). — 22. v. Rohden, Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule (Die christliche Welt, 1892, S. 415—420). — 23. Staude, Über das Interesse (Kehr, Pädagogische Blätter, 12. Band). — 24. Viedt, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden? (Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Gymnasiums in Rogasen, 1886). — 25. Walsemann, Das Interesse. Hannover, 1884. — 26. Winzer, Was kann und soll der Unterricht thun, um Interesse zu erzeugen? (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1884). — 27. Das vielseitige Interesse als Zweck des erziehenden Unterrichts (Deutsche Volksschule, 1892, 22). — 28. Was versteht man unter Charakter und Charakterbildung? (Strümpell, Pädagogische Abhandlungen, I).

b) Auswahl des Unterrichtsstoffes (Kulturhistorische Stufen).

1. Capesius, Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1889. Desgleichen Rein, Encyklopädisches Handbuch). — 2. Capesius, Zu Dr. Karl Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 3. Felsch, Einige Bemerkungen zu dem Problem der kulturhistorischen Stufen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889, Nr. 11—14). — 4. Franke, Zur Geschichte des Kulturstufengedankens (Krönlein, Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, Nr. 7 und 8). — 5. Frick, Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Nebst drei Beispielen (Lehrproben und Lehrgänge, 12. Heft, 1887). — 6. A. Göpfert, Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1884). — 7. Graef, „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ im Lichte wissenschaftlicher Pädagogik. Zur Erinnerung an Lessings Todestag (Graef und Homner, Deutsche Schulblätter, 1880/81). — 8. Grosse, Lindner, Ein Vorläufer der Kulturstufenidee (Pädagogische Studien, 1891, Heft 1 u 2). — 9. Grosse, Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe nach psychologischen Richtlinien (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1894). — 10. Hartmann, Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans (Sächsische Schulzeitung, 1887, Nr. 14 ff.). — 11. Höfler, Warnung vor dem Zuviel des Stoffes (Evangelisches Schulblatt, Bd. 20, S. 177). — 12. Herbart, Ideeen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. 1801. — 13. Kabisch, Auswahl, Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes im Rechnen (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 54). — 14. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Pädagogische Studien, 1888, 2. Heft). — 15. Rein, Pickel und Scheller, Der Stoff für das erste Schuljahr (Bericht über das Schullehrerseminar zu Eisenach. Ostern 1876—Ostern 1878). Das erste Schuljahr. 5. Aufl. Leipzig. — 16. v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887. — 17. v. Sallwürk, Flut und Ebbe in der Kulturstufenfrage (Rheinische Blätter, 1889, 5). — 18. Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule (Pädagogische Studien, 1880, Heft 1). — 19. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Pädagogische Studien, 1888, 3. Heft). — 20. Biblische Geschichte oder Märchen? (Rheinischer Schulmann, 1884, S. 543). — 21. Biblische Geschichte oder Märchen (Preußische Schulzeitung, 1885, Nr. 22 ff.). — 22. Die Idee der Kulturstufen nach ihrer Entwickelung, Begründung und Beurteilung (Neue Pädagogische Zeitung, 1894, Nr. 40, 43—46).

c) Anordnung und Verknüpfung des Unterrichtsstoffes (Konzentration):

1. Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums. Wohlau, 1891. — 2. Altenburg, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Grundzüge einer Lehrplanorganisation für die oberen Gymnasialklassen (Lehrproben und Lehrgänge, 10. Heft, 1887). — 3. Ackermann, Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Bezugnahme auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. Pädagogische Fragen, 1. Reihe. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. — 4. Ballauff, Über das lehrplanmäßige Zusammenwirken der Lehrer an einer Schule (Kern, Pädagogische Blätter, 1853). — 5. Ballauff, Probe eines Lehrganges für den geometrischen Unterricht (Oldenburg. Schulblatt, 1851). — 6. Bartholomäi, Über Konzentration (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, Nr. 8). — 7. Bliedner, Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts (Pädagogische Studien, 1882, 1. Heft). — 8. Conrad, Konzentrationstabellen aus dem Leipziger Seminar (Bergner und Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1881, Nr. 3). — 9. Conrad, Entwurf eines Lehrplans für die Primarschulen des Kantons Graubünden (Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, 9., 10., und 11. Jahrgang). — 10. Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. Gütersloh, Bertelsmann, 1883. — 11. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungsaufsatz: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. Ebenda, 1873. — 12. Dörpfeld, Verhältnis des Sprachunter-

richts zum Sachunterricht (Evangelisches Schulblatt, Bd. 16, S. 84). — 13. Dörpfeld, Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer (Evangelisches Schulblatt, Bd. 19, S. 3 f.) — 14. Dörpfeld, Lehre von der Konzentration des Unterrichts (Evangelisches Schulblatt, Bd. 26, S. 340). — 15. Frick, Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, Halle, 1893). — 16. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima (Lehrproben und Lehrgänge, 5. Heft, 1885). — 17. Fries, Bemerkungen zu dem neuen preußischen Lehrplane für den lateinischen Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 33. bis 34. Heft, 1892—1893). — 18. Fack, Über den neuen Würzburger Lehrplan nebst Beiträgen zur Theorie des Lehrplans (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1896, S. 135). — 19. Grabs, Über die Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplans entgegenstehen (Evangelisches Schulblatt, 1888, Heft 10). — 20. Grabs, Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule: Wie früher der Lehrplan gemacht wurde (Pädagogische Studien, 1889, Heft 1). 21. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform (Ebenda, 1890, Heft 1). — 22. Gottschling, Konzentrationsbild zur Königszeit (Praxis der Erziehungsschule, 1887, S. 89). — 23. Gentsch, Der biblische Geschichtsunterricht in der vierstufigen Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, S. 125 ff.). — 24. A. Göpfert, Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule) Ebenda, 1881). — 25. Heimerdinger, Über den Anschluß der Geographie an die Geschichte (Rheinische Blätter, 1884, IV). — 26. Hiemesch, Lehrplan für das erste Schuljahr (Krausbauer, Praxis der Volksschule, 1894). — 27. Henrich, Die Konzentration und ihre Pflege durch Wiederholung (Deutsche Schulzeitung, 1889, 50 u. 51). — 28. Herbart, Mathematischer Lehrplan für die Realschulen. 1. Juni 1824. — 29. Horn, Konzentration im Unterrichte der Volksschule (Evangelisches Schulblatt, Bd. 33, S. 3). — 30. Honke, Zur Konzentration des deutschen Sprachunterrichtes in der Volksschule (Falke, Aus der Schule für die Schule, 1891, Nr. 7). — 31. Hollkamm, Zillers Lehrplansystem in der einklassigen Volksschule. (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1890). — 32. Hollkamm, Der reine Begriff der konzentrischen Kreise (Evangelisches Schulblatt, 1891, Heft 6). — 33. Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891. — 34. Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen (Ebenda, 1892). — 35. Hug, Zur Lehrplanfrage (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1895). — 36. Jetter, Die Konzentration oder Beiträge zur Begründung der Lehrplanideeen (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1890, Nr. 31—33). — 37. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1888). — 38. Just, Lehrplan für den Unterricht in der Geographie (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 2. Heft). — 39. Kabisch, Auswahl, Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes im Rechnen (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 54). — 40. Klingenburg, Konzentration des Unterrichts (Evangelisches Schulblatt, Bd. 3, S. 25). — 41. Klingenburg, Thesen über das Verhältnis von Sprachunterricht und Sachunterricht (Ebenda, Bd. 16). — 42. Krausbauer, Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule. Hilchenbach, Wiegand, 1896. — 43. Loos, Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, 1892. — 44. Krönlein, Gegen v. Sallwürk. [Ein aus 15jähriger Praxis abgelegtes Zeugnis für die Zillersche Konzentrationsidee.] (Krönlein, Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1895, Nr. 7—10). — 45. Kern, Die Realschule und die Konzentration des Unterrichts. Programm der Realschule 1. Ordnung in Mühlheim a. Ruhr, 1863. — 46. Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 47. Maennel, Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichts, dargethan auf dem Wege der Rechnung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886). — 48. Maennel, Versuch eines Lehrplans für den naturkundlichen Unterricht (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, 1890). — 49. Martin, Zur Frage der Konzentration des Volksschulunterrichts. Eine Würdigung von Fr. Polacks Lehrplan (Neue Bahnen, 1891, Heft 5). — 50. Mehlhorn, Konzentrationsbild zur Patriarchengeschichte (Praxis der Erziehungsschule, 1887, S. 51). — 51. Merian-Genast, Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration (Programm des Jenaer Gymnasiums, 1892). — 52. Miquél, Über die Verbindung des geschichtlichen, geographischen und Litteraturunterrichts in den Töchterschulen (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, Heft 10). — 53. Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar, Böhlau, 1890. — 54. Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Leipzig, Siegismund und Volkening, 1894. — 55. Muthesius, Beiträge zur Konzentration des Unterrichts in der Volksschule (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1887, Nr. 14 ff.). — 56. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. Eine Studie zum Lateinunterricht auf Gymnasien (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1887). — 57. Oehlwein, Ein Versuch von Konzentrationsunterricht in der Taubstummen- und Blinden-Erziehungsanstalt in Weimar (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876). — 58. Obst, Die Konzentration im Dienste des Volksschulunterrichts (Pädagogische Abhandlungen, Heft 10 Bielefeld, Helmich). — 59. Patuschka, Ist Herbart-Zillers Konzentrationsidee für die Volksschule verwertbar? (Deutsche Schulzeitung, 1889, Nr. 12—14). — 60. Richter, Die Konzentration des Unterrichts. Leipzig, 1865. — 61. Reinerth, Über die Konzentration des Unterrichts (Pädagogische Studien, 1883). — 62. Rein, Über Konzentration mit Beziehung auf das dritte Schuljahr (Evangelisches Schulblatt, Band 23, S. 301). — 63. Rein, Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes an Präparandenanstalten und Seminaren (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 71.) — 64. Neukauf, Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. — 65. Sallwürk, Der geschichtliche Lehrplan bei Herbart (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, S. 206 f.). — 66. Speer, Zur Lehrplanreform (Neue pädagogische Zeitung, 1891, Nr. 49—51). —

67. Seyfert, Versuch eines Lehrplans für den Religionsunterricht (Deutsche Schulpraxis). — 68. Spielmann, Zur Theorie des Lehrplans (Neue Bahnen, 1891, Heft 12). — 69. Staude, Zum Lehrplansystem (Pädagogische Studien, 1881, Heft 2). — 70. Staude, Gegen die konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1883, Nr. 17 u. 18). — 71. Schleichert, Stellung der Heimatskunde im Lehrplan (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 35. Band, S. 131). — 72. Thrändorf, Geometrie im Anschluß an die Heimatskunde (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 73. Thrändorf, Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1877, S. 103 ff.). — 74. Ufer, Beiträge zur Konzentration des Unterrichts: Entdeckungsreisen; Reformationszeit (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 1—3). — 75. Willmann, Die Verknüpfung des Lehrstoffes. — Die Verbindung der Lehrfächer untereinander (Pädagogische Vorträge, Leipzig, Gräbner). — 76. Wohlrabe, Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch (Mann, Pädagogisches Magazin, 18. Heft). — 77. Wolff, Bemerkungen über den Begriff der Konzentration des Unterrichts in der deutschen Sprache (Allgem. Schulbl., 3. Band, 1. Heft). — 78. Zange, Wie ich auf der Unterstufe den Unterricht in biblischer Geschichte, Spruch, Katechismus und Lied verbinde (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1888). — 79. Zange, Der neue Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen Preußens (Müller, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1892). — 80. Zange, Wie ist der Religionsunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen einzurichten, damit einerseits der Anknüpfung an den vorausgegangenen ersten Unterricht Rechnung getragen und andererseits biblische Geschichte, Katechismus und Lied in die wünschenswerte Verbindung gebracht werden? (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1886, 12. Heft). — 81. Ziller, Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende. Zugleich als Muster für den Lehrplan des ersten Schuljahres einer Volksschule überhaupt, nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik entworfen. Leipzig, 1862. 8 S., 0,15 M. Neuerdings abgedruckt in: O. W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars (Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, Nr. 49). — 82. Ziller, Lehrplan für das zweite Schuljahr (Berliner Blätter, 1864). — 83. Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895, S. 288 und 1896, S. 105). — 84. Zeißig, Das Konzentrationsprinzip und die Formenkunde in der niederen Erziehungsschule (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, 3. Heft).

d) Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes.

1. Bliedner, Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1890, 1. u. 2. Heft). — 2. Bliedner, Die formalen Stufen des Unterrichts. Ein kritischer Streifzug (Neue Bahnen, 1890, 6. bis 8. Heft). — 3. Böhm, Die Unterrichtsstufen (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1890). — 4. Bär, Zur Synthese im Gesinnungsunterricht. Besprechung einer Differenz zwischen Dörpfeld und Ziller (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 1. Heft, S. 23 bis 48). — 5. Conrad, Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte (Wiget und Conrad, Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 9. Jahrgang, Nr. 3 u. 4). — 6. Drews, Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer (Meyer-Markau, Sammlung pädagogischer Vorträge, 2. Band, 11. Heft. Bielefeld, Helmich). — 7. Dörpfeld, Die schulgemäße Bildung der Begriffe (Evangelisches Schulblatt, 1877). — 8. Frick, Didaktischer Katechismus, betreffend den psychischen Lern- und Lehrprozeß in dem erziehenden Unterricht. — Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht. — Die Memorierarbeit in den unteren Klassen (Pädagogische und didaktische Abhandlungen. 2 Bände. Halle, 1893). — 9. Foltz, Über den darstellenden Unterricht (Pädagogische Studien, 1887, 3. Heft). — 10. Florin, Die katechetische Lehrform. — 11. Franke, Die Form der Darbietung im Geschichtsunterricht (Sächsische Schulzeitung, 1889, 18 u. 19). — 12. Fritzsche, Über die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896 (Pädagogisches Magazin, Heft 77). — 13. Fritzsche, Was gehört im Geschichtsunterricht auf die Systemstufe? (Neue Bahnen, 1895, 7). — 14. Frick, Die Memorierarbeit in den unteren Klassen, verdeutlicht an Siegfrieds Schwert von Uhland (Lehrproben und Lehrgänge, 3. Heft, 1885). — 15. Franke, Die Stufen einer naturgeschichtlichen Lehreinheit (Praxis der Erziehungsschule, 1894, S. 15). — 16. Gleichmann, Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. — 17. Gleichmann, Der bloß darstellende Unterricht. Eine Studie. Mann, Pädagogisches Magazin, Heft 24. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. — 18. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1892). — 19. Gräve, Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkte der Praxis. 1886. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 20. Hanns, Drei Zeitfragen. Dresden, 1887. — 21. Hartung, Die formalen Stufen der Unterrichtsbehandlung im erziehenden Unterrichte. 1881. — 22. Hartung, Das Üben (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876). — 23. Haschert, Analyse oder Synthese (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884, S. 351 ff.). — 24. Helm, Die Bedeutung des Unterrichts in der Herbartschen Pädagogik und die Formalstufen der Herbartschen Methode: Klarheit, Association, System, Methode (Bayerische Lehrerzeitung, 1874). — 25. Hug, Der darstellende Unterricht (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1888). — 26. Hug, Etwas über das Wiederholen, Üben und Examinieren (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1894). — 27. Hug, Wiederholen und Vorbereiten (Ebenda, 1895). — 28. Hug, Abhören (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 29. Höfler, der physikalische Unterricht, die drei Lernstadien (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 19. Bd., S. 37). — 30. Just, Über die Form des Unterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883). — 31. Just, Die Formal-

stufen mit Rücksicht auf ihre Bedeutung in der Praxis (Ebenda, 1892). — 32. Just, Über eine bemerkenswerte Art der immanenten Repetition (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 2. Heft). — 33. Just, Zur Theorie der Formalstufen (Ebenda, 1894, S. 43). — 34. Knabe, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrer psychologischen Begründung, ihrem Wesen und ihrer praktischen Anwendbarkeit. Minden, Hufeland, 1889. — 35. Krausbauer, Die formalen Stufen im physikalischen Unterricht (Allgem. Schulblatt f. W., 1890, Nr. 21 u. 22). — 36. Krebber, Von den formalen Stufen (Evangelisches Schulblatt, 34. Bd., S. 13). — 37. Krebber, Die Anwendungsstufe im Unterrichte (Evangelisches Schulblatt, 37. Bd.). — 38. Loos, Die Psychologie in ihrer Bedeutung für die Technik des Unterrichts (Wiener Zeitschrift: Mittelschule, 1890). — 39. Lomberg, Die Anwendbarkeit der formalen Stufen im Unterrichte (Evangelisches Schulblatt, 33. Bd., S. 303). — 40. Maennel, Einrichtung der Systemhefte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 1888). — 41. Morres, Beiträge zur praktischen Durchführung der formalen Stufen des Unterrichts (Zuerst im Schul- und Kirchenboten erschienen). Kronstadt, Albrecht, 1888. — 42. Muthesius, Altes und Neues von den Formalstufen (Kehr-Schöppa, Pädagogische Blätter, 1891, Nr. 1). — 43. Reich, Die Theorie der Formalstufen. Unter Berücksichtigung der neueren Angriffe auf dieselbe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1889. — 44. Rein, Über die formalen Stufen des Unterrichts (Kehr, Pädagogische Blätter, 1879, S. 368 ff.). — 45. Reinerth, Erläuterung der Theorie der formalen Stufen (Pädagogische Studien, 1882, S. 29). — 46. Rein, Analytischer und synthetischer Unterricht nach Herbart (Evangelisches Schulblatt, Bd. 17, S. 28). — 47. Reinstein, Die Frage im Unterricht. — 48. Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte dargestellt. Nebst einem Anhange von Lehrproben nach den formalen Stufen. Leipzig, 1889. — 49. v. Rohden, Katechetik (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 50. Rude, Zur Lehre von den Unterrichtsstufen (Blätter für die Schulpraxis, Beilage der Preußischen Lehrerzeitung, 1888, Nr. 7 u. 8). — 51. Sallwürk, Einprägen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, S. 45 ff.). — 52. Seyffer, Die formalen Stufen des Unterrichts, dargestellt nach Herbarts grundlegender Lehre und ihrem Ausbau durch die Zillersche Schule. Stuttgart, Lutz, 1889. — 53. Staude, Die formalen Stufen im biblischen Geschichtsunterricht (Kehr, Pädagogische Blätter, 13. Bd.). — 54. Staude, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterricht (Pädagogische Studien, 1891, 4. Heft). — 55. P. Staude, Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, S. 77 ff.). — 56. Stolpe, Darstellender Unterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1894, S. 128). — 57. Scheibert, Vom Fragen in den Schulen (Pädagogische Revue, Bd. 30). — 58. Schmidt, Über die Zielangabe (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884, S. 217). [Dazu Delitsch, Ein Wort zu dem Artikel: Über die Zielangabe (Ebenda, 1884, S. 288)]. — 59. Thrändorf, Karl Richter über die formalen Stufen des Unterrichts (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 41). — 60. Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese (Pädagogische Studien, 1881, 1. Heft). — 61. Thrändorf, Noch einmal die Kunstkatechese (Ebenda, 1893). — 62. Wigge, Von der Kunst des Unterrichts (Deutsche Schulpraxis, 1894, Nr. 38, 41 u. 42). — 63. Wigge, Katechetik und Sokratik (Neue pädagogische Zeitung, 1893, Nr. 48 u. 49). — 64. Wigge, Sokratik — Darstellender Unterricht — Disputation (Ebenda, 1894, Nr. 37 u. 38). — 65. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers. Chur, 1894, 5. Aufl. — 66. Wilk, Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1895, S. 191 ff.). — 67. Die formalen Stufen im Rechenunterrichte (Krausbauer, Praxis der Volksschule, 1892). — 68. Die Form des Unterrichts mit besonderer Beziehung auf die Stufe der Analyse (Deutsche Volksschule, 1886, 6). — 69. Die Disputationsmethode der Herbart-Zillerschen Schule in ihrem Wertverhältnis zur entwickelnden Lehrform (Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 1890, Nr. 3 und 4).

2. Spezielle Didaktik.

1. Bodenstein, Zur Reallesebuchfrage (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, Nr. 13 bis 16). — 2. Bräutigam, Der Elementarkursus im Lesen, Schreiben und Rechnen. 98 S. Weimar, 1890. — 3. Bräutigam, Der Vorbereitungskurs im ersten Schuljahre, eine theoretisch-praktische Darstellung des Ganges, in welchem der erste Unterricht ohne Lesen, Rechnen und Schreiben zu betreiben ist. 208 S. Weimar, Krüger, 1888. — 4. Dörpfeld, Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Unterrichts. 3. Aufl., 1892. Gütersloh, Bertelsmann. — 5. Dörpfeld, Notwendigkeit eines Realleisebuches (Evangelisches Schulblatt, 1892). — 6. Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts. Leipzig, 1832. — 7. Florin, Methodik der Gesamtschule (einklassigen Schule). 79 S. Zürich, Schultheß. 2. Aufl., 1886. — 8. Free, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht (Neue Bahnen, 1893, 4. Heft). — 9. Frick-Meyer, Zeitschrift: Lehrproben und Lehrgänge. Halle. — 10. Just, Zeitschrift: Praxis der Erziehungsschule. Altenburg, Pierer. 1887 ff. — 11. Lomberg, Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 118 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 12. Lomberg, Exkursionen, Schulwanderungen (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 13. Lomberg, Zur Organisation der Schulwanderungen (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1890, 5. Heft). — 14. Pickel, Noch einmal das Weimarsche Seminarbuch. Vortrag, gehalten im Herbartverein zu Eisenach (Pädagogische Studien, 1886, Heft 3). — 15. Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule nach Lehrstoff, Lehrmitteln, Lehrverfahren und Lehrziel. Bearbeitet von Lehrern des Großherzoglichen Seminars in Weimar. Weimar, Böhlau, 1885. — 16. Ranitzsch, Ein neues Seminarbuch. Eine Antikritik mit Beziehung auf das vorgenannte Buch (Kehr, Pädagogische Blätter, 1889). — 17. Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Bd. 5. Aufl. Leipzig, Bredt, 1895. —

18. Rude, Haushaltungskunde (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 19. Rusch, Der bürgerliche Unterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1893, S. 227). — 20. Schleichert, Ein Beitrag zur Anwendung der Psychologie auf spezielle didaktische Fragen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, S. 21). — 21. Seidel, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktische Anweisung für Lehrer und Lehrerinnen zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichts in der Elementarklasse nebst vollständig ausgeführten Präparationen. Langensalza, Greßler. — 22. Seyfert, Schulpraxis. 50. Bd. der Sammlung Göschen. Leipzig, Göschen, 1896. — 23. Wendt, Über Schulexkursionen. Berlin, Oehmigke. — 24. Gustav Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. Diskussionsvorlage für die St. Gallische Reallehrerkonferenz 1889. St. Gallen, 1889. — 25. Ziller-Vogt, Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — 26. Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller. Des Leipziger Seminarbuches dritte Aufl. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1886. — 27. Zillig, Biographieen im Unterricht (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik).

a) Gesinnungsunterricht.

1. Bär, Zur Synthese im Gesinnungsunterricht. Besprechung einer Differenz zwischen Dörpfeld und Ziller (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 1. Heft, S. 23—48). — 2. Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Leipzig, Wunderlich. — 3. Zillig, Gesinnungsunterricht (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 4. Twiehausen (Krausbauer), Der Gesinnungsunterricht und unser Lesebuch (Praxis der Volksschule, 1891, S. 18).

aa) Märchen, Fabeln und Robinson.

Märchen: 1. Just, Präparation: Die Sternthaler (Praxis der Erziehungsschule, 1888, Heft 4). — 2. Zweigler, Präparation: Die Sternthaler (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887). — 3. Ballauff, Pädagogische Bedeutung des Märchens (Oldenburgisches Schulblatt, 1851). — 4. Landmann, Beiträge zum Märchenunterrichte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 4. Heft, 1892). — 5. Lehmensick, Warum Märchen? Mit Präparation über das Märchen: Strohhalm, Kohle und Bohne (Pädagogische Studien, 1894, 1. Heft). — 6. Twiehausen, Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule (Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten, Heft 9). — 7. Landmann, Märchen (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 8. Just, Märchenunterricht. Leipzig, Deicherts Nachf. (Georg Böhme). — 9. Polz, Sind Märchen oder Fabeln die geeignetsten Stoffe für den Vorkursus der biblischen Geschichte im ersten Schuljahre? (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1889, Nr. 37 u. 38).

Fabeln: 1. Kuhn, Fabel (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 2. Langlotz, Die Fabel im ersten Schuljahr (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1891, S. 364 ff.; 1892, S. 9 ff.).

Robinson: 1. Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen. Nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen bearbeitet. Jena, Schenk, 1893. — 2. Gräbner, Robinson Crusoe. 1. Aufl. — 3. Hiemesch, Die Robinsonerzählung als Unterrichtsstoff; Übersicht des Stoffes samt angeschlossener Präparation (Deutsche Schulpraxis, 1895, S. 263 f.). — 4. Landmann, Robinson (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 5. Landmann, Über die unterrichtliche Behandlung des Robinsonstoffes (Ebenda, 5. Heft, 1893). — 6. Rein, Willmann und die Robinsonstufe (Pädagogische Studien, 1887, S. 88 bis 93).

bb) Religion.

1. Dörpfeld, Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht. Gütersloh, Bertelsmann, 1869. — 2. Dörpfeld, Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus. Ebenda, 1870. — 3. Ballauff, Das Auswendiglernen, namentlich im Religionsunterrichte (Langbein, Pädag. Archiv, 1860. — 4. Frick, Der Religionsunterricht in den höheren Schulen (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 1. Abteilung. Halle, 1893). — 5. Frick, Die Mission in der Schule (Ebenda). — 6. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten? (Pädag. Studien, 1887, 1. Heft). — 7. Lotz, Hauptsächlichste Anforderungen an den Religionsunterricht, an seinen Stoff und an seine Form. Coburg, Albrecht, 1890. — 8. Dörpfeld, Religiöses und Religionsunterrichtliches (Gesamt-Ausgabe von Dörpfelds Schriften, 3. Bd., 1894). — 9. Rausch, Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen (Pädagogische Studien, 1893, S. 193—210). — 10. Reukauf, Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, eine kritische Studie (Neue Bahnen, 1894, Heft 10). — 11. Stoy, Über Religionsunterricht (Neue Jenaische Allgemeine Litteraturzeitung, 1846). — 12. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887 (Separatabdruck aus der Zeitschrift für protestantische Theologie von Bassermann und Ehlers). — 13. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1890. — 14. Thrändorf, Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896, 2. und 3. Heft). — 15. Thrändorf, Religionsunterricht im 4. Schuljahre (Ebenda, 1880). — 16. Thrändorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule (Pädag. Studien, 1883). — 17. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Ebenda, 1888—1889). — 18. Zange, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans. In freiem Anschluß an die neuen preußischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892. 1. Teil: 1.—4 Heft für Sexta bis Untersekunda. Gütersloh, Bertelsmann, 1893 f. — 19. Zange, Wie ist der Religionsunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhang zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, andererseits der Vorarbeit in den Elementar- und

Vorschulen die gebührende Beachtung zu teil werde (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1887, 12. Heft). — 20. Zange, Wie wir unsere Schüler im Religionsunterrichte mit der Staats- und Gesellschaftsordnung und mit den sozialen Fragen bekannt machen (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1892). — 21. Henze, Herbart als Religionslehrer (Deutsche Schulpraxis, 1891, Nr. 44). — 22. Berger, Die Herbart-Zillerschen Grundsätze in ihrer Anwendung auf den Religionsunterricht. — 23. Kipping, Herbart über die religiöse Erziehung und den Religionsunterricht (In Strümpell, Pädagogische Abhandlungen, III. Leipzig, Siegismund und Volkening). — 24. Böse, Die Reform der religiösen Jugenderziehung (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1877). — 25. Honke, Der Wochenspruch in der Volksschule (Der christliche Schulbote, 1886, Nr. 49—52). — 26. Gregor, Bericht an die städtische Schuldeputation über den Religionsunterricht an der altstädtischen Bürgerschule in Königsberg (Altpreußische Monatsschrift, 1867). — 27. Scheibert, Der Religionsunterricht auf höheren Schulen (Pädagogische Revue, 1849, Bd. 22, S. 239—244). — 28. Günther, Der Religionsunterricht in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874). — 29. Kohlrausch, Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht. Abgedruckt in Herbarts Schriften. Bei Willmann, I, S. 599 ff.). — 30. Polz, Zur Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Weimar, Borkmann, 1891. — 31. Dörpfeld, Verhältnis des Religionsunterrichtes des Lehrers und Pfarrers (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, IV, S. 100). — 32. Horn, Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses (Ebenda, Bd. 33, S. 381). — 33. v. Rohden, Dörpfeld und die religiösen Klassiker (Ebenda, Bd. 39, S. 3). — 34. Schumann, Die Gestaltung und Stellung des Religionsunterrichts mit Rücksicht auf die erziehliche Aufgabe der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, S. 45 ff.). — 35. Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1896, S. 272). — 36. Lietz, Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar, 6. Heft, S. 61). — 37. Katzer, Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus. Leipzig, Grunow, 1893. — 38. Katzer, der moralische Gottesbeweis nach Kant und Herbart. Leipzig, 1877. — 39. Katzer, Zur Psychologie des Glaubens (Christliche Welt, 1894, Nr. 28, 29, 30 und 32). — 40. Katzer, Glauben und Wissen (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 41. Katzer, Judenchristentum (Ebenda). — 42. Tischendorf, Richtlinien für den Unterricht in der Heilsgeschichte (Deutsche Schulpraxis, 1896). — 43. Vogt, Die Bedeutung des christlichen Religionsunterrichts für Charakterbildung. Berlin, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung (Druckschrift des 9. deutschen evangelischen Schulkongresses), 1895. — 44. Zange, Schulagende, Bibeltexte und Liederverse für Schulandachten und Schulferien im Anschluß an das kirchliche, bürgerliche und Naturjahr. Gütersloh, Bertelsmann, 1893. 22 S. — 45. Zange, Was wir zur kirchlichen Erziehung unserer Schüler thun (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1893, S. 138 ff.). — 46. Zange, Die protestantische Religionslehre (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen). München, Beck. — 47. Zange, Schulbibel (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik).

Biblische Geschichte: 1. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. 3 Bände. 5. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 2. Grabs, Gegen die Verwendung der biblischen Geschichte im ersten und zweiten Schuljahr (Schlesische Schulzeitung, 1883, Nr. 38 u. 39). — 3. Grosse, Zur Geschichte des biblischen Geschichtsunterrichts (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1883, Nr. 25—28; 1884, Nr. 32—43). — 4. Thrändorf, Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876 und 1877). — 5. Thrändorf, Die Propheten (Pädagogische Studien, 1884). — 6. Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus (Ebenda, 1885—1887). — 7. Voigt, Evangelisches Religionsbuch. 1. Bd.: Aus der Urkunde der Offenbarung. Schönebeck, Neumeister, 1893. — 8. Zange, Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 9. Lindner, Das ethisch-religiöse Material der Königszeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 10. Kohlrausch, Die Geschichten u. Lehren der heiligen Schrift. Halle. 11. Kohlrausch, Handbuch der biblischen Geschichte. 3. Aufl. Halle, 1820. — 12. Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. Gütersloh, Bertelsmann. 1. Aufl., 1865. 16. Aufl., 1894. — 13. Dörpfeld, Erstes und zweites Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. Gütersloh, Bertelsmann. 1. Aufl., 1865. 4. Aufl. — 14. Leutz, Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in den unteren Schuljahren. 272 S. 1879. — 15. Leutz, Zur Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts. 20 S. 1883. — 16. Leutz, Der Lehrgehalt der Geschichte Abrahams. 20 S. 1886. — 17. Richter, Die Lehrweisheit Jesu Christi. Lektion über Ev. Joh. IV, 1—30 (Lehrproben und Lehrgänge, 5. Heft, 1885). — 18. Vollmer, Geschichten aus der Heilsgeschichte (Evangelisches Schulblatt, 37. Bd., S. 49). — 19. Dörpfeld, Jesu erste Begegnung mit den Obersten des Volkes (Ebenda, 38. Bd. S. 3). — 20. v. Rohden, Das Leben Jesu als Lehrstoff — über Bangs Leben Jesu (Ebenda, 39. Band, S. 256). — 21. Dörpfeld, Was ist Anschaulichkeit auf dem Gebiete der biblischen Geschichte? (Ebenda, Bd. 15, S. 84). 22. Hollenberg, Gesinnungsunterricht der Patriarchenzeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 23. Barth, Gesinnungsunterricht zur Patriarchenzeit (Ebenda, 1876). — 24. Barth, Kulturgeschichte der Patriarchenzeit (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 25. Gräfe, Präparation: Jakobs Betrug (Barth, Erziehungsschule, VI, S. 123). — 26. Just, Methodische Bearbeitung von 2. Mose 11—21 (Ebenda, II, Nr. 1 u. 2). — 27. Tischendorf, Methodische Bearbeitung von Ruth (Ebenda, VI, S. 53). — 2. Redeker, Die Geschichte der frommen Ruth (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890, Nr. 9). — 29. Thrändorf, Präparationen zur Königsgeschichte (Barth, Erziehungsschule, I, Nr. 6, 7, 10; II, Nr. 4). —

30. Just, Präparationen: Das Leben Jesu (Praxis der Erziehungsschule, 1894, Heft 4 ff.). — 31. Just, Präparation: Der zwölfjährige Jesus im Tempel (Ebenda, 1888, Heft 5). — 32. Just, Präparation: Jesu Einzug in Jerusalem (Ebenda, 1891, Heft 3). — 33. Tischendorf, Präparation: Jesu Einzug in Jerusalem (Ebenda, 1893, Heft 4). — 34. Becker, Präparation: Jesus heilt einen Blindgeborenen (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1883). — 35. — Thrändorf, Präparation: Jesus kein Erbteiler (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1894, Heft VI).

Kirchengeschichte: 1. Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1888. — 2. Thrändorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890). — 3. Thrändorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung (Ebenda, 1890 u. 1891). — 4. Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 5. Thrändorf, Der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte (Ebenda, 1893). — 6. Thrändorf, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte (Ebenda, 1894). — 7. Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte (Ebenda, 1895). — 8. Auerbach, Quellensätze zur Kirchengeschichte. 1. Stück: Alte Kirche. Gera, Hofmann. — 9. Fritzsche, Deutsche Kirchengeschichte (Praxis der Erziehungsschule, 1892, S. 53).

Bibelkunde: 1. Kohlrausch, Anleitung für Volksschullehrer beim Gebrauche eines biblischen Lesebuches. 4. Aufl. Halle, 1837. — 2. Zange, Lehrproben aus dem Unterricht über den Römerbrief (Lehrproben und Lehrgänge, 3. Heft, 1885). — 3. Hendewerk, Herbart und die Bibel. Mitteilungen und Andeutungen. Königsberg, 1858.

Katechismus: 1. v. Rhoden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha, Thienemann. 2. Aufl., 1890. — 2. v. Rhoden, Über christocentrische Behandlung des Lutherschen Katechismus. Riga, Hörschelmann, 1891. — 3. v. Rohden, Katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi. Gotha, Thienemann, 1893. — 4. v. Rohden, Unterrichtliche Behandlung des 6. Gebotes in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Berlin, Verlag der Sittlichkeitsvereine. 10. Aufl., 1895. — 5. v. Rhoden, Wie ist der Katechismusunterricht auf die verschiedenen Stufen zu verteilen? (Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, III, S. 110—120). — 6. v. Rhoden, Zur Gliederung des Lutherschen Katechismus (Ebenda, IV, S. 108—126). — 7. v. Rohden, Zur Reform des Katechismusunterrichts (Zeitschrift für Pastoraltheologie: Halte, was du hast! XIV, S. 538—546). — 8. Thrändorf, Leitende Grundgedanken für die Gewinnung eines spezialisierten Katechismus (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876). — 9. Thrändorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel (Ebenda, 1880). — 10. Thrändorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre (Pädagogische Studien, 1889). — 11. Thrändorf, Die dogmatisch-scholastische und die biblisch-psychologische Lehrweise im Religionsunterricht (Neue Bahnen, 1891). — 12. Zange, Die Lehre von der Buße. Beispiel einer Gesamtwiederholung in der Prima (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1891, 28. Heft). — 13. Heimerdinger, Zur Reform des Katechismusunterrichts (Meyer, Neue Bahnen, 1890, Heft 5 u. 6). — 14. Just, Der zweite Artikel (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 13). — 15. Just, Die Hauptstücke des Katechismus in ihrer Bedeutung, ihrem gegenseitigen Verhältnis und innerem Zusammenhang (Ebenda, 1895, S. 1). — 16. Just, Katechismusunterricht. Das erste Hauptstück (Ebenda, 1895, S. 129). — 17. Dörpfeld, Wie weit ist der Katechismus zu lernen und zu erklären? (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, IV, S. 94). — 18. v. Rohden, Umschau auf katechetischem Gebiete (Ebenda, 29. Bd., S. 353). — 19. Günther, Bekenntnisschriften der lutherischen Kirche (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1879). — 20. Falcke, Luthers Kleiner Katechismus, für den Schulgebrauch erläutert. 285 S. Hilchenbach, 1888. — 21. Leutz, Zur Beurteilung der Katechismusvorlage. 21 S. 1882.

Kirchenlied: 1. Rude, Das Kirchenlied in der Volks- und Mittelschule (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1893, Nr. 1 u. 2). — 2. Wehmeier, Über die Behandlung des evangelischen Kirchenliedes in der Mittelschule (Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten, Heft 3. Minden, Hufeland, 1884). — 3. Rausch, Behandlung des Kirchenliedes von G. Neumark: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" in der Sexta (Lehrproben und Lehrgänge, 4. Heft, 1885). — 4. Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Barmen, 1885. — 5. Zuck, Das Kirchenlied, im Anschlusse an biblische Lebensbilder. Bernburg, Baumeister.

Andacht: 1. Frick, Einige Bemerkungen über die Abhaltung von Schul-Morgenandachten (Lehrproben u. Lehrg., 15. Heft, 1888). — 2. Grosse, Über Schulandachten (Pädagogische Studien, 1894, Heft 4 und 1895, Heft 1). — 3. Grosse, Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete. XV u. 149 S. gr. 8⁰. Gotha, Thienemann. — 4. Hermann, Die Morgenandachten in Beziehung zum Schul-Religionsunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1889). 5. Hollkamm, Wie lassen sich die Perikopenstunden in Erbauungsstunden umwandeln? (Praxis der Erziehungsschule, 1890, S. 156). — 6. Langbein, Schulandachten (Pädag. Revue, 1849). — 7. Rabe, Das Gebet in der Erziehungsschule (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 13). — 8. Zange, Wie ist auf rege Beteiligung am Gemeindegottesdienste hinzuwirken (Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht, 1892).

cc) **Geschichte und Sage:**

Geschichte: 1. Ackermann, Die Pflege des Patriotismus durch die Schule. 12 S. 1871. — 2. Bär, Die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung bei Ziller, Göpfert und einigen Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts (Neue Bahnen, 1895, Heft 3). — 3. Bär, Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht. Heft I: Heeresverfassungen. Mit einer Auswahl der wichtigsten Gesetze über Heer und Marine des deutschen Reiches. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. — 4. Bemerkungen über die Göpfertschen Präparationen. Von einem Mitgliede des Seminars in Jena (Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar, 6. Heft, 1895, S. 110.) — 5. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform. Braunschweig, 1860. — 6. Bieder-

mann, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden, 1885. — 7. Biedermann, Zur Methode des Geschichtsunterrichts (Barth, Erziehungsschule, 1883). — 8. Bliedner, Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht (Rein, Pickel & Scheller, Schuljahre). Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 9. Blume, Die deutsche Geschichte in der Volksschule (Praxis der Volksschule, 1891). — 10. Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 3 Bände. 1883, 1886 u. 1896. Köthen, Otto Schulze. — 11. Blume, Zum Geschichtsunterricht auf den Seminarien (Rein, Pädag. Studien, 1882, 3. Heft). — 12. Blume, Zur Methodik des Geschichtsunterrichts in Seminarien. 61 S. 1881. — 13. Bodenstein, Zum System im Geschichtsunterricht (Pädag. Studien, 1891, 3. Heft). — 14. Czerwenka, Was lehrt Herbart über den Geschichtsunterricht? (In Strümpells Pädag. Abhandlungen, II. Leipzig, Siegismund & Volkening). — 15. Dörpfeld, Repetitorium der Gesellschaftskunde. 4. Aufl., 1893. Begleitwort dazu: Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Gütersloh, Bertelsmann. 3. Aufl. — 16. Dörpfeld, Kunde vom Menschenleben (Evangel. Schulblatt, 19. Bd., S. 12). — 17. Eberhardt, Über Geschichtsunterricht (Pädag. Studien. Alte Folge. 4. Heft). — 18. Eberhardt, Zur Methode und Technik des Geschichtsunterrichts auf den Seminarien. 1874. — 19. Eberhardt, Einige Hauptgesichtspunkte für das Studium der Geschichte (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, S. 217 f. — 20. Franke, Die Form der Darbietung im Geschichtsunterricht (Sächs. Schulzeitung, 1889, 18 u. 19). — 21. Foltz, Präparation: Die Kreuzzüge (Hessel und Dörr, Die Mädchenschule, IV). — 22. Frick, Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta (Lehrproben und Lehrgänge, 2. Heft, 1885). — 23. Frick, Aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner (Ebenda, 8. u. 11. Heft, 1886 u. 1887). — 24. Fritzsche, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe für das 5. bis 8. Schuljahr. 2 Teile. Altenburg, Pierer. — Dazu Ausgabe B für Landschulen. — 25. Fritzsche, Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. Halle, Schroeder. — 26. Fritzsche, Wie ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er monarchisch-patriotische Gesinnung wecken und historischen Sinn bilden soll? Bielefeld, Helmich. — 27. Fritzsche, Über den geeigneten Anfangsstoff für den deutschen Geschichtsunterricht (Pädagog. Studien, 1890. — 28. Fritzsche, Die Vorbereitung des Lehrers auf den Geschichtsunterricht (Deutsche Schulpraxis, 1891). — 29. Fritzsche, Deutsche Stammesgeschichte. Ein Beitrag zum Ausbau der Geschichte zur Schulwissenschaft (Aus der Schule f. d. Schule, 1892). — 30. Fritzsche, Die Geschichte des engeren Vaterlandes (Deutsche Schulpraxis, 1892). — 31. Fritzsche, Zweck und Benutzung des Quellenlesebuches (Praxis der Volksschule, 1893). — 32. Fritzsche, Der gegenwärtige Stand der Geschichtsmethodik (Ebenda, 1895.) — 33. Fritzsche, Höhepunkte im Geschichtsunterricht (Deutsche Lehrerzeitung, 1891). — 34. Fritzsche, Die Kämpfe der Germanen mit den Römern (Praxis der Erziehungsschule, 1890, S. 27). — 35. Fritzsche, Über die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896 (Pädag. Magazin, Heft 77). — 36. Fritzsche, Methodische Skizzen f. d. österreich. Geschichtsunterricht (Österreichischer Schulbote, 1895, Nr. 7). — 37. Fritzsche, Was gehört im Geschichtsunterricht auf die Systemstufe? (Neue Bahnen, 1895, 7). — 38. Fritzsche, Präparation: Die Kämpfe der Germanen mit den Römern (Praxis d. Erziehungsschule, 1891, Heft 1). — 39. Fuchs, Präparation: Die Geschichte von Rudolf von Habsburg (Weimarisches Kirchen- u. Schulblatt, 1892, S. 337 ff.). — 40. K. G., Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Graef & Homner, Deutsche Schulblätter 1879/80). — 41. A. Göpfert, Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1884). — 42. A. Göpfert, Über den Zweck des Geschichtsunterrichts (Ebenda, 1895). — 43. A. Göpfert, Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1881). — 44. A. Göpfert, Wie muß ein geschichtliches Lesebuch für die Hand des Schülers beschaffen sein? (Ebenda, 1885). — 45. A. Göpfert, Die biographische Methode des Geschichtsunterrichts (Ebenda, 1888). — 46. A. Göpfert, Über den geeignetsten Anfangsstoff für den Geschichtsunterricht (Pädag. Studien, 1890). — 47. Götze, Die Ziele des Geschichtsunterrichts (Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar, 6. Heft, 1895, S. 15). — 48. Griebel, Der Geschichtsunterricht an den Lehrerbildungsanstalten (Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten, 1884). — 49. Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Meyer, Neue Bahnen, 1890, 11. u. 12. Heft). — 50. Günther, Gang und gegenwärtiger Stand der Geschichtsmethodik, insbesondere der Herbart-Zillerschen Schule auf diesem Gebiete (Barth, Erziehungsschule, 1887, Nr. 2). — 51. Hermann und Krell, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. 2 Bände. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1889. — 52. Heymann und Übel, Geschichtsunterricht und Gesellschaftskunde (Meyer, Neue Bahnen, 1893, 6. u. 7. Heft). — 53. Heußner, Behandlung des Gedichtes: Heinrich der Vogelsteller von Vogl; zugleich als Vorbereitung für eine Geschichtsstunde über Heinrich I. (Lehrproben und Lehrgänge, 6. Heft, 1886). — 54. Hofmann, Behandlung der Jahreszahlen (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1882. — 55. Honke, Präparation: Die alten Deutschen, (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886). — 56. Just, Gang der deutschen Geschichte im neunzehnten Jahrhundert (Praxis der Erziehungsschule, 1892). — 57. Just, Präparation: Die Geschichte Friedrichs des Großen (Ebenda, 1888, Heft 5; 1889, Heft 1 u. 2). — 58. Keferstein, Historisches Wissen und historische Bildung (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1881). — 59. Kornrumpf, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3 Bände. Leipzig, Brandstetter, 1893. — 60. Kornrumpf, Heinrich I. Präparation für das 5. Schuljahr. Nach den Formalstufen (Deutsche Schulpraxis, 1890, Nr. 35 u. 36). — 61. Lazarus, Über die Ideen in der Geschichte, 1872. — 62. Liebeskind, Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterrichte der Volksschule. Jena, Mauke, 1891. — 63. Loos, Lesebuch aus Livius. Ein historisches Elementarbuch. Im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet. Leipzig,

Gräbner, 1881. — 64. Matzat, Grundzüge der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den historischen Unterricht in höheren Schulen. 1. Teil: Alte Geschichte. 2. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. 1881 u. 1895. Berlin, Verlagsbuchhandlung Paul Parey. — 65. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule (Lehrproben und Lehrgänge, 14. Heft, 1888). — 66. Erich Meyer, Das Ziel des Geschichtsunterrichts (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, Heft 4 u. 5). — 67. Miquél, Die Beurteilung geschichtl. Persönlichkeiten, eine pädagogische Warnung (Pädag. Revue, 1852, Bd. 30, S. 1—12, 81—95). — 68. Miquél, Beiträge eines mit der Herbartischen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht. Aurich und Leer, 1847. — 69. Miquél, Die erste Lehrstunde in der deutschen Geschichte. Eine Herbartische Skizze (Kern, Pädagogische Blätter, 1854, 4 ff.). — 70. Miquél, Die geographisch-geschichtlichen Repetitionen bei dem biographischen Geschichtsunterrichte auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen (Ebenda, 1853, 7. Heft). — 71. Mönus, Lokalgeschichte im Geschichtsunterricht (Praxis der Volksschule, 1895). — 72. Rein, Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes an Präparandenanstalten und Seminarien (Deutsche Blätter, 1878, S. 71 f.). — 73. Rein, Zur Synthese im historischen Unterricht (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 74 Reinerth, Präparation: Bonifatius (Erziehungsschule, III, Nr. 12a und 12b). — 75. Roßbach, Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit. 17. Heft des Pädag Magazins. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892. — 76. Rude, Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Gotha, Behrend, 1892. — 77. Rude, Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. X u. 168 S). — 78. Rude, Quellenlektüre in der Volksschule (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 79. Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte (4. Teil d. Handbuches d. speziellen Methodik von Niedergesäß). Wien, Pichler. — 80. Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin, Gaertner. 2. Aufl., 1890. — Übersetzungen dazu. Ebenda, 1890. — 81. Schiller, Etwas vom Geschichtsunterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 37. Heft, 1893. — 82. Schilling, Quellenlektüre u. Geschichtsunterricht (Ebenda, 1890. — 83. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1892). — 84. Schilling, Präparation: Friedrich der Große (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1892 u. 1893). — 85. Schneider, Präparation über den Sachsenkrieg Karls d. Gr. (Ebenda, 1886). — 86. Scholz, Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte (Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar in Jena, II, 1890). — 87. Siebeck, Über Heldenverehrung (Ebenda, 1872). — 88. Staude und A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartischen Grundsätzen. Bisher 4 Bände. 1890 ff. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 89. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus (Jahrbuch d. Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik, 1892). — 90. Tischendorf, Skizzen für den Geschichtsunterricht in einfachen Volksschulen (Deutsche Schulpraxis, 1891, Nr. 48; 1892, Nr. 2; 1893, Nr. 42 u. 43). — 91. Über den geeignetsten Anfangsstoff für den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1890, Nr. 31). — 92. Vogt, Ottokar Lorenz über den Geschichtsunterricht (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1894). — 93. Wallmüller, System und Methode im Geschichtsunterrichte und deren Nutzbarmachung für Verfassungs- und Gesetzeskunde (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 39). — 94. Gustav Wiget, Zwei Fragen aus der Methodik des Geschichtsunterrichts: 1. Die Konzentrischen Kreise. 2. Die biographische Form (Bündner Seminarblätter, 1886, Nr. 5 u. 6). — 95. Gustav Wiget, Der Geschichtsunterricht auf der Realstufe. Zwei Unterrichtsbeispiele. Die französische Revolution. — 96. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. Leipzig, Gräbner, 1872. — 97. Willmann, Lesebuch aus Homer. Ebenda. 4. Aufl., 1879. — 98. Willmann, Lesebuch aus Herodot. Ebenda. 3. Aufl., 1880. — 99. Wohlrabe, Pein u. Wulknitz, Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen. Gotha, 1887. — 100. Wohlrabe, Zur Charakteristik ultramontaner Geschichtsauffassung. 100 S. Halle, Tausch & Grosse, 1887. — 101. Zange, Dürfen wir den Tag von Sedan feiern? (Kolbe, Evangel. Monatsblatt, 1895). — 102. Ziegler, Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule. 8. Heft der Lehrer-Prüfungs- und Informationsarbeiten. Minden, Hufeland, 1886. — 103. Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (Jahrb d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1882. — 104. Zillig, Gedenktage (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 105. Zillig, Biographieen im Unterricht (Ebenda). — 106. Zillig, Geschichtsunterricht (Ebenda)

Sage: Bliedner, Historisches Lesebuch für das 3. u. 4. Schuljahr (Rein, Pickel und Scheller, Schuljahre). Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 2. A. Göpfert, Die Verwertung der deutschen Sagen, speziell der thüringischen, im Unterricht (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1887). — 3. A. Göpfert, Thüringer Sagen (Ebenda, 1888). — 4. Höber, Präparation: Siegfrieds Tod (Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar, Heft 1, S. 71 ff.). — 5. Kuhn, Gudrun. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1894. — 6. Kuhn, Zum Geschichtsunterricht. Nibelungen oder Gudrun? (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1893). — 7. Kuhn, Unterrichtsskizzen zu Gudrun (Ebenda). — 8. Lange, die deutsche Sage im Geschichtsunterrichte der Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1876, S. 202 ff.). — 9. Lomberg, Sagen der Heimat (Dörpfeld, Evangel. Schulblatt, 1888, Heft 12). — 10. Reinerth, Präparation: Jung Siegfried (Barth, Erziehungsschule, III, Nr. 11).

b) Kunstunterricht

1. Menge, Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1880. — 2. Menge, Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 1894, 38. Heft). — 3. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 4. Stark, Kunst und Schule (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1871).

aa) Zeichnen

1. Bochmann, Das erste Zeichnen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1869). — 2. Bochmann, Stigmographie (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik, 1865). — 3. Bochmann, Das nichtgeographische Zeichnen im ersten Schuljahre (Ebenda). — 4. Fielitz, Wertschätzung des Zeichnens für alle Stände und Berufsarten (Neue deutsche Schule 1890, S. 538). — 5. Göpfert, Präparation: Das Eichblatt (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1894, Nr. 15. — 6. Honke, Der Zeichenunterricht auf der Unterstufe, dargestellt in 10 Präparationen nach den formalen Stufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1888. — 7. Honke, Präparation: Über die unterrichtliche Behandlung der Rosetten (Evangelisches Schulblatt, 1886, S. 27. — 8. Honke, Präparation: Die Behandlung des Eichblattes im Zeichenunterricht. (Ebenda, Nr. 1 u. 6). — 9. Honke, Zwei Reformer des Zeichenunterrichtes in der Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1887, Nr. 8). 10. Honke, Das geometrische Ornament (Evang. Schulbl., Bd. 29, S. 97 f.). — 11. Honke, Grundlinien einer Theorie des Zeichenunterrichts (Ebenda, Bd. 30, S. 248). — 12. Honke, Die methodischen Einheiten des Netzzeichnens (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1885, S. 367 ff.). — 13. Kehrbach, Flinzers Zeichenlehre (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 14. Lehmann, Präparationen für den Zeichenunterricht. Halle, Schroedel. — 15. Menard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. 3 Teile. Neuwied, Heuser. — 16. Otto-Rein, Pädagogische Zeichenlehre. 3. Aufl. Weimar, Böhlau, 1885. — 17. Rein und Bauer, Stigmographisches Vorlagenwerk. Cassel, Baumeister. — 18. Rein, Geschichte des Zeichenunterrichts. 2. Aufl. (In Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts). Gotha, Thienemann, 1890. — 19. Rein, Der Zeichenunterricht im Gymnasium. Hannover, 1889. — 20. Rein, Das Freihandzeichnen im Seminar. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1878. — 21. Rein, Das stigmographische Zeichnen (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1874 — 22. Rein, Der Zeichenunterricht in der einfachen Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, S. 9). — 23. Rein, Kurze Verteidigung der Stigmographie (Ebenda, 1874, S. 90). — 24. Trüper, Einige Fundamentalsätze für den Zeichenunterricht, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts (Evang. Schulbl., 1884, Heft 4—9). — 25. Trüper, Eine pädagogische Zeichenlehre (Ebenda, Bd 30, S. 246). 26. Trüper, Zur Zeichenunterrichtsfrage (Ebenda, Bd. 33, S. 335).

bb) Gesang

1. Dornstedt, Der Gesangunterricht (Jahrb. des Verreins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 2. Dornstedt, Förderung der Gesangeslust (Ebenda, 1872). — 3. Früh, Über bewegliche Notenschrift (Ebenda, 1872). — 4. Helm, Gesangunterricht in Reins Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Bd. Dresden. — 5. Helm, Ziffern- oder Notenschrift? (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1885). — 6. Helm, Die geschichtliche Entwickelung des Gesangunterrichts (in Kehrs Geschichte der Methodik). Gotha, Thienemann. — 7. Löwe, Der Gesangunterricht des ersten Schuljahres (Praxis der Erziehungsschule, 1893, Heft 1). — 8. Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1894). — 9. Meinhardt, Präparationen zum Gesangunterrichte der Volksschule. Nach Herbartischen Grundsätzen. Halle a. S., Mühlmann (Grosse), 1890. — 10. Müser, Was hat die Fortentwickelung der Methode im Gesangunterricht bisher aufgehalten? (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 84). — 11. Schneider, Zur Methodik des Gesangunterrichts in der Volksschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 12. Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck, zunächst im Volksschulgesange. Altenburg, Pierer, 1890. — 13. Theodor Wiget, Zur methodischen Behandlung des Liedes im Gesangunterrichte (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 1878). — 14. Theodor Wiget, Vorschlag zur Vereinfachung der Tonschrift (Ebenda, 1876). — 15. Theodor Wiget, Über Intervallvorstellungen (Ebenda, 1878).

c) Sprachunterricht

1. Ballauf, Bemerkungen über den Aufsatz von Steffenhagen. Das methodische Prinzip (Pädag. Revue, 1850, Bd. 24). — 2. König, Die beiden Sprachen in den Volksschulen von Lothringen. Erwiderung auf die gleichnamige Schrift von V. Maryanx. Zabern, Fuchs, 1896, 52 S. — 3. Mager, Die grammatischen Kategorieen (Pädag. Revue, 1841, 3. Bd.). — 4. Steffenhagen, Die grammatische Methode: 1. Die genetische Methode in ihrem Verhältnis zu anderen Methoden. 2. Die Methoden des schulmäßigen Unterrichtes. 3. Die von Dr. Mager unter dem Namen der genetischen Methode eingeführte neue Methode (Pädag. Revue, 1848, Bd. 10). — 5. Willmann, Die moderne Sprachwissenschaft und die Schule (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik, 1865).

aa) Deutsche Sprache

1. Barth, Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik, 1865). — 2. Dörpfeld, Die Hauptfehler des bisherigen Sprachunterrichtes (Evang. Schulblatt, 1872). — 3. Florin, Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben — 4. Fritzsche, Über die Notwendigkeit und die Ausgestaltung gesonderter Sprechübungen im 1. Schuljahr (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1895). — 5. Graef, Der deutsche Unterrichtsstoff in den sächsischen (siebenbürgischen) Obergymnasien (Graef und Homner, Deutsche Schulbl. 1880/81). — 6. Hiemesch, Der erste Schreibleseunterricht. Kronstadt, Zeidner, 1891. — 7. Hug, Der Unterricht im Deutschen am Seminar (Schweizerisches evang. Schulbl., 1884). — 8. Jester, Ursachen des mangelhaften mündlichen Gedankenausdrucks unserer Schüler (Pädag. Anzeiger, 1892). — 9. Klingenburg, Thesen über den deutschen Sprachunterricht und den Sachunterricht (Evang. Schulbl. Bd. 16). — 10. König, Soll in gemischtsprachigen Schulen der deutsche Schreibleseunterricht dem französischen vorangehen? (Deutsche Lehrerzeitung, 1892. — 11. Löwe, Der Anfang des elementaren Schreibleseunterrichts (Praxis der Erziehungsschule, 1895, S. 43). — 12. Mager, Über Wackernagels Unterricht in der Muttersprache (Pädag. Revue, 1844, 8. Bd., 1—46). — 13. Pickel, Der deutsche Unterricht in der Volksschule (Rein, Encyklopäd. Handb.

der Pädagogik. — 14. Pickel, Der deutsche Unterricht in der Volksschule. Eine Entgegnung. (Neue Bahnen, 1896, Heft 12). — 15. Rausch, Ein Wort zur Pflege der Muttersprache im Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 1886, S. 102—106). — 16. Ritter, Zum deutschen Unterrichte in den oberen Klassen der höheren Schulen (Stoy, Allg. Schulzeit. 1879). — 17. Scheibert, Unterrichtsprobe (Pädag. Revue, 1849, Bd. 21, S. 349—355. — 18. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht. 3. Aufl. Wien, 1868. — 19) Stoy, Eine Unterrichtsprobe; in Vaterhaus und Muttersprache. 1860. — 20. Ulser, Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg, Bonde, 1896. — 21. Wohlrabe, Verhältnis des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes (Kehr, Pädag. Blätter, 1888).

Lektüre, Fibel, Anschauung, Litteraturgeschichte: 1. Achenbach, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte in darstellender Unterrichtsweise. 1. Teil: Mittelstufe. Hilchenbach, Wiegand, 1896. — 2. Ackermann, Präparation: Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882). — 3. Bachmann, Präparation: Schwert und Pflug von Wolfgang Müller (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1895, Nr. 1). — 4. Ballauff, Einige Bemerkungen über die Einrichtung eines Lesebuches für die Oberklasse der Volksschule (Oldenb. Schulbl., 1853). — 5. Bartholomäi, Aus Herbarts Nachlaß: Gedanken Herbarts über Poesie und Poetisches (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1875). — 6. Becker: Präparation: Großes Geheimnis (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1882, S. 10 ff.). — 7. Becker, Präparation: Schwäbische Kunde (Ebenda, 1888, S. 256 ff.). — 8. Bliedner, Schillerlesebuch. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1883 — 9. Bliedner, Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts (Pädag. Studien, 1882, 1. Heft). — 10. Bliedner, Zum litteraturkundlichen Unterricht auf dem Seminar (6. Bericht des Schullehrerseminars zu Eisenach, 1882). — 11. Bliedner, Zum litteraturkundlichen Unterricht auf höheren Schulen (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1885). — 12. Bliedner, Das Studium der Lyrik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889, Nr. 27—29). — 13. Bräutigam, Der orthoepische Unterricht als Grundlage des Leseunterrichtes (Stoy, Allg. Schulzeit., 1880) — 14. Conrad und Florin, Lesebücher für die deutschen Primarschulen des Kantons Graubünden. 8 Bände, bis jetzt erschienen 4 Bände. — 15. Dams, Präparation: Der Lotse, (Evang. Schulbl. Bd. 33, S. 60—74). — 16. Die Kunst des Lesens (Stoy, Allg. Schulzeit., 1879/80). — 17. Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 1.—3. Reihe. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1894). — 18. Ernst und Tews, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Mit Berücksichtigung des hauswirtschaftlichen Unterrichts. 3 Bände. Leipzig, Klinkhardt, 1891. — 19. Florin, Die unterrichtliche Behandlung epischer und lyrischer Gedichte. Davos, Hugo Richter. — 20. Foltz, Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe (Hessel und Dörr, Die Mädchenschule, II). — 21. Frick, Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen höherer Schulen und für das deutsche Haus. In Verbindung mit Fr. Polack herausgegeben. (Des Sammelwerkes: Aus deutschen Lesebüchern IV. Bd.). 2 Abteilungen. Berlin, 1885. Gera, 1887, 2. Aufl. Gera und Leipzig, 1895. — 22. Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen höherer Schulen (Aus deutschen Lesebüchern, V. Band). 2 Abteilungen. Ebenda. — 23. Frick, Lektüre der deutschen Lyriker in den Oberklassen der höheren Schulen (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 2. Teil. Halle, 1893). — 24. Frick, Die Memorierarbeit in den unteren Klassen, verdeutlicht an Siegfrieds Schwert von Uhland (Lehrproben und Lehrgänge, 3. Heft, 1885). — 25. Frick, Behandlung eines deutschen Lesestückes in unteren und mittleren Klassen (Ebenda, 6. Heft). — 26. Fritzsche, Das Thal der Mosel Eine Sprachlektion für das 4. Schuljahr (Praxis der Erziehungsschule, 1889, Heft 1). — 27. Foltz, Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe (Hessel und Dörr, Die Mädchenschule, II). — 28. Fuchs, Grundsätze und Lehrplan für den Anschauungsunterricht, nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Richtung aufgestellt für die Berliner Gemeindeschulverhältnisse (Pädag. Zeitung, 1886, Nr. 19). — 29. Götze, Die Volkspoesie und das Kind (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1872). — 30. Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 3 Teile. 1885 f. Bielefeld, Velhagen u. Clasing. — 31. Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag in höheren Schulen (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1880). — 32. Helm, Die Geschwisterliebe. Ein Lesestück für die Unterklassen methodisch bearbeitet (Ebenda, 1877). — 33. Hermann, Präparation: Die Auswanderer (Evang. Schulblatt, 1894, Nr. 2). — 34. Hiemesch und Christiani, Fibel. Kronstadt, Zeidner, 1891. — 35. Hiemesch, Zwei Präparationen aus dem Sprachunterricht: „Kornähren". „Jahr und Tag" (Deutsche Schulpraxis, 1895, S. 338 und 378). — 36. Hiemesch, Präparation: „Das Bächlein", Gedicht von Rudolphi (Schul- und Kirchenbote, 1896, S. 18 f.). — 37. Honke, Zur Behandlung lyrischer Gedichte in Klassen mit älteren Schülern: a) Eichendorff (Evang. Schulblatt, 1888, Nr. 11 u. 12); b) Lenaus Schilflieder (Kehr, Pädag. Blätter, 1889, Nr. 5); c) Die Dichter der Befreiungskriege (Ebenda, 1890, Nr. 4—6 und Evang. Schulblatt, 1890, Nr. 2—5). — 38. Hug, Das Verhältnis der Herbart-Zillerschen Schule zu dem sog. Anschauungsunterrichte (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1883). — 39. Just, Das Lesebuch für das dritte Schuljahr (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1878). — 40. Just, Präparation: Das brave Mütterchen (Barth, Erziehungsschule, II, Nr. 8). — 41. Just, Präparation: Die Auswanderer (Praxis der Erziehungsschule, 1892, Heft 3). — 42. Just, Die Stellung des Claudius in der Erziehungsschule (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1879). — 43. Just, Das Winterlied von Claudius. Methodische Bearbeitung (Ebenda). — 44. Krausbauer (Twiehausen), Der Gesinnungsunterricht und unser Lesebuch (Praxis der Volksschule, 1891, S. 18). — 45. Krausbauer, Präparation: Die Kapelle (Ebenda, 1891, S. 31). — 46. Krausbauer, Präparation: Der Lotse (Ebenda, 1893, S. 64). — 47. Krönlein, Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. Lahr, Schömperlen, 1884. — 48. Krönlein, Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der deutschen

Jugend Heidelberg, Epstein, 1892. — 49. Krusche, Über das herkömmliche Zeigen beim Lesen und dessen Beseitigung (Jahrb. d. Ver. f wissenschaftl. Pädagogik, 1870, S. 114). — 50. Krusche, Das Atmen beim Sprechen und Lesen (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1877, Nr. 10 ff.). — 51. Krusche, Dornen und Disteln in deutschen Fibeln (Ebenda, 1885, Nr. 1—4). — 52. Lehmensick, Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode (Pädag. Studien, 1892). — 53. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Heft: Uhland. 108 S. 1896. 2. Heft: Goethe und Schiller, ca. 150 S. 1897. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 54. Löwe, Die Bildung des Lesevortrages in den ersten drei Schuljahren (Praxis der Erziehungsschule, 1893, S. 1—15). — 55. Löwe, Der Anfang des elementaren Schreibleseunterrichts (Ebenda, 1895, S. 43). — 56. Maennel, Zur Reform der Lesebuchfrage, ein geschichtlicher Beitrag (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar, 1896). — 57. Mager, Deutsches Elementarwerk. 1. Teil: Deutsches Lesebuch. 1. Kursus: 9. Aufl., 1857 ff. 2. Kursus: 7. Aufl., 1857 ff. 3. Kursus: 4. Aufl., 1855 ff. (2. Teil: Deutsches Sprachbuch). — 58. Neupert, Litteratur in der Volksschule (Praxis der Erziehungsschule, 1895, S. 11). — 59. Oehlwein, Des Kindes erstes Buch. Leipzig, 1874. — 60. Oehlwein, Psychologische Grundlage der Fibel (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1873). — 61. Presuhn, Das erste Lesen (Ebenda, 1873). — 62. Quaas, Rohmaterial für eine erste Lesefibel (Ebenda, 1873). — 63. Rein, Pickel und Scheller, Das erste Lesebuch. — Lesebuch für das zweite Schuljahr. — Lesebuch für das dritte Schuljahr. Jetzt Leipzig, Bredt, 1880 ff. — 64. Neukauf, Klassische Epen und Dramen in der Volksschule (Schulbl. für Thüringen und Franken', 1896, Nr. 2—4). — 65. Rude, Präparation; Das Gewitter — von Schwab (Aus der Schule für die Schule, 1894, S. 168 f.). — 66. Schneider, Zwei Proben zu Hartungs methodischen Richtlinien (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1880). — 67. Seidel, Die Pflege der Poesie in der Volksschule. Volkstümliche und klassische Dichtungen für den Gebrauch in Volks- und Mittelschulen erläutert und methodisch behandelt. Langensalza, Greßler. — 68. Seidel, Die Behandlung deutscher Lesestücke auf der Unterstufe. 30 der schönsten und beliebtesten Gedichte, Erzählungen, Fabeln und Märchen für die Unterstufe ausgewählt, nach den Jahreszeiten geordnet und methodisch behandelt (Ebenda). — 69. Seyfert, Entwurf zur Besprechung eines Gedichts (Deutsche Schulpraxis, 1891, Nr. 46). — 70. Seyfert, Präparation: Morgenwanderung (Ebenda, 1895, Nr. 26). — 71. Sonnewald, Behandlung des Meisterstücks (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1891). — 72. Sostmann, Lesebuch für die unterste Stufe. 2. Aufl. 1880). — 73. Staude, Präparation: Der Tod des Tiberius (Barth, Erziehungsschule, I). — 74. Stoy, Die Lesebuchfrage (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1870). — 75. Stoy, Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter (Ebenda, 1872). — 76. Tesch, Die Normalwortmethode und ihre Behandlung in der Volksschule. Danzig, Axt. — 77. Tesch, Entwürfe zur methodischen Behandlung deutscher Sprachstücke in der Volksschule. Neuwied, Heuser. — 78. Tesch, Lektionen zum Leseunterricht, über Sprachstücke und Aufsätze (Sprockhoffs Entwürfe und Lehrgänge). Breslau, Hirt. — 79. Vetter, Die Analyse bei der Behandlung poetischer Lesestücke (Praxis der Volksschule, 1891). — 80. Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke in zweisprachigen Schulen. Zabern, Fuchs, 1896. 34 S. — 81. Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien, 1878. — 82. Vox, Präparation: Die Kreuzschau (Evang. Schulblatt, Bd. 30). — 83. Wendt, Das Sprichwort im Unterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 129). — 84. Wiget und Florin, Vaterländisches (Schweizer) Lesebuch. Davos, Richter. — 85. Winzer, Präparation: Der Löwenritt (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1888, Nr. 44). — 86. Winzer, Präparation: Hurra, Germania! (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1888, S. 256 ff). — 87. Wohlrabe, Präparation: Siegfrieds Schwert (Ebenda, 1881, S. 11 ff.). — 88. Wohlrabe, Meier Helmbrecht, Die älteste deutsche Dorfgeschichte. Halle, Tausch und Grosse. — 89. Wohlrabe mit Steger, Neubearbeitung der Scharlach-Hauptschen Lesebücher. Lesebuch für Mittelschulen. Mit Begleitwort. Halle, Schroedel. — 90. Ziller, Uhlands Schwert mit Rücksicht auf Zimmermanns Ästhetik (Jahrb. d. Ver. für wissenschaftliche Pädagogik, 1869).

Grammatik: 1. Adler, Orthographie und Grammatik in ihrer methodischen Behandlung nach den Grundsätzen Herbart-Zillers dargestellt und durch ein Beispiel mit Zusammenstellung der praktischen Imperative für die einzelnen Stufen erläutert (Meyer-Markau, Sammlung pädag. Vorträge, 5. Bd., 7. Heft). — 2. Ballauff, Der grammatische Unterricht in der Volksschule (Oldenburg. Schulblatt, 1852). — 3. Franke, Die Wortdeutung im Unterricht der Volksschule (Deutsche Schulpraxis, 1893, Nr. 34—39). — 4. Frick, Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache (Pädag. u. didaktische Abhandlungen, 2. Teil. Halle, 1893). — 5. Mager, Über eine unzweckmäßige Weise, deutsche Grammatik zu lehren. Beurteilung der Wurstschen Sprachdenklehre (Pädag. Revue, 1842). — 6. Rude, Zur Reform des grammatischen Unterrichts, namentlich in der Volksschule (Posener Lehrerzeit., 1892, Nr. 4—9). — 7. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik ohne Worte. Heidelberg, 1842. 3. Aufl. Wien, 1868. — 8. Stoy, Deutsche Grammatik ohne Worte. 4. Auflage, besorgt von Kögler, 1881. — 9. v. Wilhelm, Über den zusammengezogenen Satz (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftliche Pädagogik, 1874. — 10. v. Wilhelm, Zur Frage über deutsche Rechtschreibung und Sprachrichtigkeit (Ebenda, 1876. — Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 23; 1878, Nr. 17 u. 26). — 11. v. Wilhelm, Ein Wort über die grammatische Terminologie (22. Jahrbuch d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik). — 12. v. Wilhelm, Etwas vom Sprachgebrauch (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, Nr. 1 f.). — 13. Willmann, Über den Lautwandel im Deutschen (Volksschule, Zeitschrift in Wien, 1868—1872).

Deutsch schriftlich: 1. Conrad, Zur sprachlichen Vorbereitung der Aufsätze (Wiget, Bündner Seminarblätter, 1. Jahrg., Nr. 1). — 2. Franke,

Laut, Regel, Gruppe und Rechtschreibeunterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1894, Heft 2—5). — 3. Hesse, Der Schreibunterricht, ein Versuch, die Methode dieses Unterrichtsgegenstandes auf Psychologie zu basieren. Schweidnitz, 1860. — 4. Hug, Die Aufsatzübungen in der Volksschule (Schweizerisches evangel. Schulblatt, 1886). — 5. G. A. Jiraei, Über die Korrektur der deutschen Aufsätze (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1884). — 6. Krausbauer und Fritz Maier, Geschäftsaufsätze für landwirtschaftliche Winter- und ländliche Fortbildungsschulen, angeschlossen an die Arbeitskreise des Landwirts. Leipzig, Dege, 1895. — 7. Krusche, Eine Lücke im orthographischen Unterricht (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädag., 1872, S. 155—159). — 8. Krusche, Zur Silbentrennung (Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht, 1885, Nr. 9). — 9. Lomberg, Ein beachtenswertes Stoffgebiet zu Aufsatzübungen (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 5). — 10. Mann, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, Nr. 27. Auch separat erschienen bei Hermann Beyer & Söhne in Langensalza). — 11. Morres, Präparation: Eine Aufsatzübung in der Volksschule (Schul- und Kirchenbote, 1893, Nr. 5). — 12. Scheibert, Der deutsche Aufsatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung. — 13. Winzer, Von den Hilfen, die dem Volksschüler beim Aufsatz zu bieten sind (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1886). — 14. Wohlrabe, Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Halle, Schroedel.

bb) Fremde Sprachen

1. Ackermann, Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule (Zeitschrift für weibliche Bildung, 1883, 4. u. 5. Heft). — 2. Ducotterd, Das Prinzip der Anschauung und der Anschaulichkeit auf den Elementarunterricht in den fremden Sprachen angewendet (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 3. Mager, Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen. 3. Bearbeitung. Zürich, 1846. — 4. Mager, Die moderne Philologie und die deutschen Schulen (Die moderne Humanitätsstudien, 1. Heft. Stuttgart, 1840). 5. Mager, Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen (Ebenda, 2. Heft. Stuttgart, 1844). — 6. Mager, Die genetische Methode des schulmäßigen Studiums der fremden Sprachen und Litteraturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen. Zürich, 1846. — 7. Menge, Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 44). — 8. Merian-Genast, Die alten Sprachen in der Pädagogik Herbarts (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1890, Bd. 142, S. 231 ff.). — 9. Morres, Die Methodik des magyarischen Sprachunterrichts, 1888. — 10. Rothert, Über den successiven Unterricht in den auf Gymnasien zu lehrenden Sprachen (Pädag. Revue, 1841, II, S. 209—225. Mit einem Nachwort Magers, S. 225—228). — 11. Rowe, Herbarts Lehre vom Studium der klassischen Sprachen dargestellt und beurteilt. Dissertation. — 12. Sallwürk, Die orthoepistischen Umschriften (Jahrb. des Vereins f. wissenschaftliche Pädagogik, 1875). — 13. Sallwürk, Der fremdsprachliche Unterricht (Ebenda, 1881). — 14. Sallwürk, Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen (Lehrproben und Lehrgänge, 19. Heft, 1889). — 15. Waldeck, Die Herbartschen Grundsätze in der altsprachl. Grammatik (Lehrproben und Lehrgänge, 15. Heft, 1888).

Latein: 1. Altenburg, Winke zur Schulauslegung von Tacitus' Germania. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1892. — 2. Altenburg, Winke zur Schulauslegung der Lieder des Horaz: 3. Buch der Lieder. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1893. — 3. Altenburg, Winke ꝛc.: 4. Buch der Lieder (Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 1894). — 4. Altenburg, Winke ꝛc.: 1. Buch der Lieder. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1894). — 5. Altenburg, Sprach- und Sprechübungen zur Germania des Tacitus (Fries-Meyer, Lehrproben und Lehrgänge, 1894). — 6. Altenburg, Horazens zweites Buch der Lieder und die ethische Bildung (Ebenda, 1895). — 7. Altenburg, Einführung in die Lektüre von Horazens Briefen nach induktivem Lehrgang (Ebenda, 1896). — 8. Altenburg, Probe einer Schulauslegung zu Tacitus' Agrikola. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1896. — 9. Altenburg, Gedanken über lateinische Konjugation und lateinischen Elementarunterricht (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1870). — 10. Barth, Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta. Leipzig, 1879. — 11. Günther, Der Lateinunterricht am Seminar (13. Jahrb. des Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1881). — 12. Heilmann, Die ersten Lektionen im Lateinischen in Sexta (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 5. Heft, 1885). — 13. Loos, Die Bedeutung des Lateinunterrichts in formaler und materialer Beziehung. Programm-Aufsatz. Brüx, 1883. — 14. Menge, Die Anfänge des Lateinunterrichtes (Pädag. Studien, 1886, S. 129 f.). — 15. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. Eine Studie zum Lateinunterricht auf Gymnasien (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1887). — 16. Richter, Zwei Ovidstunden in Untertertia (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1. Heft, 1884). — 17. Rothert, Das Latein in deutschen Gymnasien, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens. Braunschweig, 1850. — 18. Rothert, Der kleine Livius. Braunschweig, 1866. — 19. v. Sallwürk, Der Lateinunterricht auf Gelehrtenschulen (Jahrbuch d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1877). — 20. v. Sallwürk, Die Perthesche Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien (Ebenda, 1876). — 21. Schröter, Die Perthessche Reform des lateinischen Unterrichts (Ebenda, 1877). — 22. Stoy, Lateinische Grammatik ohne Worte. Jena, 1847. — 23. v. Wilhelm, Ein Wort über lateinische Extemporalien (Jahrb. d. Ver. für wissenschaftl. Pädagogik, 1875). — 24. Ziller, Probe eines Auszuges aus Livius (Ebenda, 1870). — 25. Ziller, Revision der Genusregeln für die lateinischen Substantiva nach psychologischen Gesichtspunkten (Ebenda, 1872). — 26. Ziller, Material für den ersten lateinischen Unterricht (Ebenda, 1881).

Griechisch: 1. Altenburg, Die Leichenrede des Perikles. Methodische Bearbeitung (Jahrb. d. Ver. für wissenschaftl. Pädagogik, 1878). — 2. Glöčl, Zur Methode des Homerunterrichts (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 19. Heft, 1889). — 3. Herbart, Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Ludolf Georg Dissen. Herausgegeben und mit einer Vorrede begleitet von Johann

Friedrich Herbart. Göttingen, Heinrich Dieterich, 1809. — 4. Hoffmann, Neugestaltung des griechischen Unterrichts. Göttingen, 1889. — 5. Menge, Die Odyssee-Lektüre in der Sekunda (Frick-Meier, Lehrproben u. Lehrgänge, Heft 28 u. 29). — 6. Menge und Schmidt, Das griechische Medium. Eine grammatische Präparation nach den Herbartschen didaktischen Grundsätzen (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 2. Heft, 1885). — 7. Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig, Gräbner, 1868. — 8. Stoy, Griechische Grammatik ohne Worte. Jena, 1847. — 9. Ziller, Das Proömium der Odyssee, methodisch bearbeitet (Jahrbuch d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1870).

Französisch: 1. Baetgen, Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts. — 2. Gustrin, Bemerkungen über den ersten französischen Unterricht (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1871). — 3. Krausbauer, Der Anfangsunterricht im Französischen (Praxis der Volksschule, 1891, S. 75). — 4. Krausbauer, Präparation: Die ersten französischen Unterrichtsstunden (Ebenda, 1891, S. 81). — 5. Mager, Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für die unteren Klassen. Stuttgart, 1856 ff. 1. Teil: Französisches Sprachbuch. 2. Teil: Französisches Lesebuch. 2 Bände. — 6. Mager, Französische Chrestomathie. Stuttgart, 1842 ff. — 7. Quaas, Probe eines ersten französischen Unterrichts (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1891. — 8. v. Sallwürk, Das Französische auf Mittelschulen (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., 1874). — 9. v. Sallwürk, Die methodische Einführung des französischen Unterrichts (Ebenda, 1875). — 10. v. Sallwürk, Der gegenwärtige Stand der französischen Schulgrammatiker (Pädag. Archiv, 1880, S. 1—44). — 11. Toussaint, Über den Anfang des franz. Unterrichts (Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 3. Heft). 12. Ufer, Französisches Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege. Altenburg, Pierer. — 13. Ufer, Franz. Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen. Ebenda.

d) Geographie und Naturwissenschaften

aa) Geographie

1. Bartholomäi, Beiträge zur Geographie (Praktischer Schulmann, IX, ff.). — 2. Bartholomäi, Der geographische Unterricht (Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 3. Bartholomäi, Über den Unterricht in der Geographie; in der Schrift: Herr Curtmann u. die Gemütsbildung. S. 107—159. Jena, 1859. — 4. Beyer, Zur Methodik des geographischen Unterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1879). 5. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Schulreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig, Reichardt, 1894. — 6. Bochmann, Elementare Anschauungsmittel für Geographie (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1875). — 7. Böhme, Der geographische Unterricht des 8. Schuljahres (Praxis der Erziehungsschule, 1895, S. 123). — 8. Franke, Abschließende Betrachtung Palästinas in der Erdkunde (Ebenda, 1893, S. 1—15). — 9. Frick, Typische Dispositionen aus dem geographischen Unterricht (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 2. Teil. Halle, 1893). — 10. Fritzsche, Der geographische Stoff für das letzte Schuljahr (Praxis der Volksschule, 1895) — 11. Fritzsche, Präparation: Schleswig-Holstein (Ebenda, 1895, Nr. 11). — 12. Göpfert, Präparation: Die Flüsse der Schweiz (Pädagogische Studien, 1882, Heft 4). 13. A. Göpfert, Präparation: Die Flüsse der Schweiz (Ebenda, 1882). — 14. A. Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts (Ebenda, 1883). — 15. A. Göpfert, Präparation: Die Alpen (Rein, 6. Schulj. 2. Aufl., 1886). — 16. A. Göpfert, Geographie (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 17. Heilmann, Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta (Lehrproben und Lehrgänge, 2. Heft, 1885). — 18. Herbart, Rezension von Dr. Karl Vogels Schulatlas (Brzoska, Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik u. des Schulwesens. 1837/38, Heft V, S. 17—19). — 19. Just, Präparation: Das neue deutsche Reich. Fürs 8. Schuljahr (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 2). — 20. Kirchhoff, Ein Wort über das Verhältnis des physischen und des politischen Elements in der Länderkunde (Lehrproben und Lehrgänge, 16. Heft, 1888). — 21. König, Präparation: Die oberitalische Tiefebene (Elsaß-Lothr. Lehrerzeitung. 1896, Nr. 16). — 22. Kuhn, Präparation: Der Thüringerwald (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1891, Nr. 12 und 13). — 23. Lomberg, Die wichtigsten methodischen Grundsätze des geographischen Unterrichts (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 180). — 24. Maennel, Über den associierenden Charakter der Erdkunde (Pädagogische Studien, 1887, 2. Heft). — 25. Maennel, Präparationen für das Pensum der Mittelmeerzone. Halle, Tausch und Grosse. — 26. Mager, Einige Gedanken über die sog. Erdkunde (Pädagogische Revue, 1846, Band 12, S. 396—415). — 27. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Berlin, Verlagsbuchhandlung Paul Parey, 1886. — 28. Matzat, Erdkunde. Ein Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. Halle, Tausch und Grosse. 3. Auflage. — 29. Prüll, Präparation: Die Himmelsgegenden (Praxis der Erziehungsschule, 1888, Heft 1). — 30. Seyfert, Präparation: Die Balkanhalbinsel (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 1). — 31. Seyfert, Aus der Erdkunde von Deutschland (Ebenda, 1892, Nr. 27 ff.; 1893, Nr. 35 ff.). — 32. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 5 Bände. Leipzig, Wunderlich. — 33. Tischendorf, Präparation: Tirol (Praxis der Erziehungsschule, 1892, Heft 1). — 34. Tischendorf, Präparation: Die Republik Frankreich (Ebenda, 1894, Heft 5). — 35. Tischendorf, Präparation: Das Harzgebirge (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 16 und 17). — 36. Tischendorf, Präparation: Durch Heide und Moor (Ebenda, 1892, Nr. 20 und 28). — 37. Tischendorf, Präparation: Die Ostsee (Ebenda, 1892, Nr. 50 und 51). — 38. Tischendorf, Präparation: Die Provinz Brandenburg (Ebenda, 1893, Nr. 15 und 16).

Mathematisch-astronomische Geographie: 1. Bartholomäi, Astronomische Geographie für den ersten Unterricht. Jena, 1846. Neu herausgegeben von Heckenheyn. Langensalza, Beyer und Söhne. — 2 Bartholomäi, Über den Unterricht in der mathematischen Geographie (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869. — 3. Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jena, Mauke, 1891.

— 4. Heckenheyn, Methodisches Lehrbuch der astronomischen Geographie. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. — 5. Kögler, Ein Beitrag zur Behandlung der astronomischen Geographie (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1881). — 6. Lomberg, Die mathematische Geographie in der Volksschule (Kehr, Pädagogische Blätter, 1888, Heft 3). — 7. Lotz, Die astronomische Geographie im heimatkundlichen Unterrichte (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1878, Nr. 50 und 52). 8. Pickel, Die Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge u. Breite (Pädagogische Studien, 1884, Heft 3). — 9. Pickel, Mathematische Geographie (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik).

Heimatkunde: 1. Bartholomäi, Über Heimatkunde (Allgem. Schulztg., 1845). — 2. Bartholomäi, Die Heimatkunde der Märchenstufe (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1873, 1875, 1876). — 3. Bergemann, Wie wird die Heimatkunde ihrer sozial-ethischen Aufgabe gerecht? (Mann, Pädagogisches Magazin, 26. Heft). — 4. Bräutigam, Heimatkunde des ersten Schuljahres (Programm des Bielitzer Lehrerseminars, 1875). — 5. Finger, Heimatkunde. 4. Aufl. Berlin, 1876. — 6. Freytag, Zusammenfassungen und Ergebnisse aus den heimatlichen Unterrichtsstunden (Praxis der Erziehungsschule, 1893, S. 102). — 7. Göpfert, Heimatkunde mit Rücksicht auf Annaberg. 1880. — 8. Günther, Der heimatkundliche Unterricht in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879). — 9. Hartmann, Der heimatkundliche Anschauungsunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Zeichnens und des Unterrichts im Freien (Neue deutsche Schule, 1891, S. 386). — 10. Heilmann, Materialien für die unterrichtliche Behandlung der geographischen Grundbegriffe in Sexta (Lehrproben und Lehrgänge, 13. Heft, 1887). — 11. Krönlein, Heimatkunde. Mit besonderer Beziehung auf Stadt und Umgegend von Heidelberg. Nach Stoys Grundsätzen. Buhl, Konkordia, 1888. — 12. Lange, Über Heimatkunde (Allg. Deutsche Lehrerzeitung, 1880, Nr. 6 und 7). — 13. Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan. Weimar, Böhlau, 1890. — 14. Muthesius, Ein Buchjubiläum: Fingers Heimatkunde (Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr., 1894, Nr. 27 u. 28). — 15. Peter und Piltz, Die Heimatkunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend (Frick u. Meier, Lehrproben u. Lehrgänge, Heft 6). — 16. Prüll, Die Heimatkunde als Grundlage für die Realien auf allen Klassenstufen. Nach den Grundsätzen Herbarts und Ritters, dargethan an der Stadt Chemnitz und ihrer Umgebung. Ausgeführt in 18 Lektionen. Leipzig, Wunderlich, 1890. — 17. Scholz, Heimatkunde in Reins Encyklopädie. — 18. Stoy, Von der Heimatkunde (Rundschreiben an die bad. Lehrer in Stadt- u. Landschulen, 1875). — 19. Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? (Pädag. Studien, 1883). — 20. Winzer, Zur Heimatkunde (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., 1884).

Geographisches Zeichnen: 1. Bochmann, Das geographische Zeichnen in den zwei ersten Schuljahren (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik, 1865). — 2. Gotthardt, Das Zeichnen im geographischen Unterrichte (Praxis der Volksschule, 1892). — 3. Heiland, Das geographische Zeichnen. Ein Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 1886. — 4. Meyer, Das Kartenzeichnen im ersten Kursus des geographischen Unterrichts (Lehrproben und Lehrgänge, 30. Heft, 1892 und 1893). — 5. Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterrichte (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 256 f.).

bb) Naturwissenschaft

1. Ballauff, Die Anwendung der induktiven und deduktiven Methode in den Naturwissenschaften (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1871). — 2. Bartholomäi, Der naturwissenschaftliche Unterricht auf den preußischen und österreichischen Gymnasien (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1871). — 3. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig, Reichardt, 1855. — 4. Beyer, F. Junge über den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Erziehungsschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1887). — 5. Conrad, Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (Ebenda, 1885). — 6. Freund, Pädagogische Berechtigung der Naturwissenschaften (Pädag. Reform, 1895). — 7. Frick, Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 29. Heft, 1891). — 8. Kern, Über den Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die ethische Bildung (Pädag. Revue, 1848, Band 19, S. 283—300). — 9. Krausbauer, (Twiehausen), Die Naturwissenschaften in der ländlichen Fortbildungsschule, 1896. — 10. Kühner, Die Naturwissenschaften im Dienste der Religion (Pädag. Revue, 1842, Band 4, S. 152—159). — 11. Mager, Noch einmal analytisch und synthetisch (Ebenda, 1843, Band 6, S. 235—239). — 12. Mager, Der schulgemäße Unterricht in den Naturwissenschaften (Ebenda, 1844, Band 8, S. 193—229. 2. Artikel: 1847, Band 15, S. 195—216). — 13. Scheller, Über die Grundtendenz des naturkundlichen, besonders des naturgeschichtlichen Unterrichts (Pädagog. Studien, 1883, 3. Heft). — 14. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. 2. Auflage.

Naturgeschichte

1. Barth, Über Aufgabe und Verteilung des zoologischen Unterrichtsstoffes (Bericht über Barths Erziehungsschule zu Leipzig für das Schuljahr 1878 bis 1879). — 2. Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt (Jahrbuch d. Ver. für wissenschaftl. Pädagogik, 1873). — 3. Bartholomäi, Die Form eines Leitfadens für Naturbeobachtung (Stoy, Allgem. Schulzeitung, 1881). — 4. Bliedner, Botanischer Leitfaden oder Lokalflora? (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 1 u. 2). — 5. Bochmann, Anotomie in der Schule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1872). — 6. Bochmann, Die Kryptogamen in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1875, Nr. 1—7). — 7. Bochmann, Zum Unterricht in der Botanik (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1875). — 8. Bochmann, Naturkunde zum Märchen: Die Sternthaler (Ziller und Ballauff, Monatsblätter, 1865). — 9. Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. Gotha, 1874. — 10. Conrad, Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte (Wiget und Conrad, Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 9. Jahrgang, Nr. 3 und 4). — 11. Con-

rad, Naturwissenschaft und Schulnaturgeschichte (Conrad, Bündner Seminarblätter, Neue Folge, 2. Jahrgang, Nr. 1, 2 und 7). — 12. Franke, Die Stufen einer naturgeschichtlichen Lehreinheit (Praxis der Erziehungsschule, 1894, S. 15). — 13. Freund, Stoff und Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts (Grapl, Neue ungarische Schulzeitung, 1886, S. 264). — 14. Freund, Arbeitskunde (Wiener Pädagogische Rundschau, 1896, Heft 4). — 15. Friedrich, Präparation: Die Kartoffel (Praxis der Erziehungsschule, 1889, S. 97). — 16. Höfler, Tierkunde (Evangelisches Schulblatt, Band 19, S. 125). — 17. Just, Präparation: Hähnchen und Hühnchen. Aus der Naturgeschichte des ersten Schuljahres (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 2). — 18. Klinkhardt, Präparation: Die Pelztiere (Ebenda, 1889, Heft 3). — 19. Klinkhardt, Präparation: Die Schreibmaterialien (Ebenda, 1892, Heft 6). — 20. Klinkhardt, Der mineralogische Unterricht in der Erziehungsschule (Ebenda, 1893, S. 173). — 21. Klinkhardt, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte (Ebenda, 1893, S. 173). — 22. Krausbauer (Twiehausen), Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 5 Bände. Leipzig, Wunderlich, 1887 ff. — 23. Krausbauer, Kleine Pilzkunde in ausgeführten Lektionen. Ebenda, 1889. — 24. Krausbauer, Naturkundliche Leitfäden. Ausgabe A. Ausgabe B in drei Teilen. Halle, Schrödel, 1893. — 25. Krausbauer, Der botanische Unterricht in der Volksschule (Praxis der Volksschule, 1893, S. 286). — 26. Krausbauer, Der mineralogische Unterricht in der Volksschule (Ebenda, 1894, S. 214). — 27. Krausbauer, Naturgeschichte für einfache Schulverhältnisse (Ausgabe B der ausgeführten Lektionen). gr. 8°. Leipzig, Wunderlich. 1. Teil: Botanik und Mineralogie. 2. Teil: Zoologie. 1896. — 28. Lomberg, Die Schulen in großen Städten und die zoologischen Gärten (Neue Bahnen, 1892, Heft 8). — 29. Lotz, Ein Schulgarten mit Schulbeeten: Langauer Schulgarten. 1887. — 30. Maennel, Die Lebensgemeinschaften im naturwissenschaftlichen Schulunterrichte (Pilz, Pädag. Warte, 1892). — 31. Morres, Die Anschauung in der Naturgeschichte (Schul- und Kirchenbote. 1889. Nr. 9). — 32. Niederley, Botanik in den unteren Schulklassen. Programm der Barthschen Erziehungsschule in Leipzig, 1880. — 33. Niederley, Material für den ersten Unterricht in der Mineralogie: I: Die Bestandteile der Ackerkrume. II: Die Entstehung des Kieses und des Sandes. III: Die Entstehung der Kiesgruben in Sandbergen und deren Bestandteile. IV: Die Feldsteine (Irrblöcke und ihre Abstammung). V: Die Entstehung der sedimentären Gesteine (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht). — 34. Nützel, Die Mineralogie in der Volksschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1879). — 35. Pilz, Über das Sammeln von Naturalien (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1880). — 36. Rolle, Schulgärten (Saalfelder Kreisblatt, 1885, Nr. 253). — 37. Rüter, Präparation: Der Maulwurf (Evangelisches Schulblatt, 1883, S. 29—36). — 38. Scheller, Die naturkundlichen Exkursionen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879, Nr. 34 und 35). — 39. Scheller, Der naturgeschichtliche Unterricht (Ebenda, 1881, Nr. 14—19). — 40. Scheller, Beiträge zum mineralogischen Unterricht (Ebenda, 1882, Nr. 1—9). — 41. Scheller, Plan für naturkundliche Gänge (Ebenda, 1891). — 42. Scheller, Studien über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Erziehungsschule mit besonderer Berücksichtigung der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Rein, 7. Bericht über das Schullehrerseminar zu Eisenach. 1884). — 43. Scheller, Botanik (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 44. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1891. — 45. Berthold Schulze, Der hygienische Unterricht an höheren Schulen (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895 4. Heft) — 46. Seidel, Das Leben der Tiere in Charakterbildern und abgerundeten Gemälden. Mit zahlreichen Abbildungen. Langensalza, Greßler. — 47. Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. Leipzig, Wunderlich. — 48. Seyfert, Zur Menschenkunde (Praxis der Erziehungsschule, 1890, S. 149). — 49. Seyfert, Arbeitskunde. Leipzig, Wunderlich. — 50. Seyfert, Was aus den Vorräten des Landmanns wird (Deutsche Schulpraxis, 1893, Nr. 48). — 51. Seyfert, Zwei Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts (Ebenda, 1894, Nr. 9). — 52. Werneburg, Präparation: Der Steinpilz, Hexenpilz, Feldblätterpilz und Knollenpilz (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 53. Werneburg, Präparation: Die Honigbiene (Lehrproben und Lehrgänge, 1. Heft, 1884). — 54. Wilk, Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1895, Nr. 23 bis 24). — 55. Wilk, Präparation: Der Hase (Ebenda). — 56. Winzer, Präparation: Hainbuche, Birke und Spitzahorn (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1882, S. 173 ff.). — 57. Winzer, Präparation: Die Singvögel (Pädag. Studien, 1882, Heft 2). — 58. Wohlrabe, Präparation: Der Löwenzahn als Vertreter der Kompositen (Weimarsches Kirchen- u. Schulblatt, 1882, S. 47 ff.). — 59. Ziller, Die erste methodische Einheit der Naturkunde zum ersten Märchen (Jahrb. des Vereins f. wissenschaftl. Pädag., 1871).

Naturlehre

1. Krausbauer (Twiehausen), Fritz Maier und Wilhelm Maier, Physik und Chemie für landwirtschaftliche Winterschulen und ländliche Fortbildungsschulen, angeschlossen an die Arbeit des Landwirts. Leipzig, Dege 1895. Lehrer-Handbuch. 2. Schülerheft (Systemheft). — 2. Krausbauer, Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen. Halle, Schrödel, 1891. — 3. Martin, Der früheste Unterricht in Physik und Chemie (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1872).

α) Physik

1. Ballauff, Die Grundlagen der Physik in elementarer Darstellung 3 Teile. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1878. — 2. Ballauff, Die genetische Methode in der Anwendung auf den Unterricht in der Physik (Pädag. Revue, 1848, Bd. 18, S. 18—33; Bd. 19, S. 85—101). — 3. Ballauff, Über die Anwendung der induktiven und deduktiven Methode, namentlich in der Mechanik (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1871, Bd. 3). — 4. Bochmann, Physikalische Schulstunden: I. Das spezifische Gewicht. II. Das Barometer. III. Die Begrenztheit der Atmosphäre. IV. Die Saugpumpe

und das Saugen (Deutsche Blätter). — 5. Burbach, Physikalische Aufgaben. Gotha, 2. Auflage, 1879. — 6. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht. 1. Teil: Mechanik und Akustik. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1889. — 7. Conrad, Individuen als Centren des Physikalischen Unterrichts (Wiget, Bündner Seminarblätter, 4. Jahrg., 4 u. 5). — 8. Conrad, Präparationen für den Unterricht in der Optik (Ebenda, 6. Jahrg., Nr. 1—4). — 9. Conrad, Die Stellung der Versuche im Physikunterricht (Schweizerische Lehrerzeitung, 1889, Nr. 27 ff.). — 10. Freund, Ein Kapitel aus der Physik (Ebenspanger, Die Volksschule, 1888, Nr. 19). — 11. Höfler, Der physikalische Unterricht; die drei Lernstadien (Ebenda, 19. Band, S. 37). — 12. Horn, Über den physikalischen Unterricht in der Volksschule (Evangelisches Schulblatt, Band 24, S. 3). — 13. Lomberg, Womit hat der physikalische Unterricht zu beginnen, mit dem Experiment oder der eigenen Erfahrung des Schülers? (Falcke, Aus der Schule für die Schule, 1891—1892, Heft 1). — 14. Sachse, Die erste Physikstunde in Sekunda (Lehrproben und Lehrgänge, 2. Heft, 1885). — 15. Scheller, Präparation: Das Pendel (Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht, 1883). — 16. Seyfert, Vom Eis und Schnee (Deutsche Schulpraxis, 1896, Nr. 6). — 17. Wilk, Die logisch-synthetisch-systematischen Lehrbücher der Physik (Krieg, Praktische Physik, 1891). — 18. Wilk, Zur Methodik des physikalischen Unterrichts (Ebenda, 1891, Nr. 4—8). — 19. Zitzmann, Zum propädeutischen Unterricht in der Physik (Programm der Coburger Realschule, 1874).

β) Chemie

1. Arendt, Der Unterricht in der Chemie an niederen und höheren Schulen. Leipzig, Klinkhardt, 1862. — 2. Arendt, Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie. Leipzig, Voß, 1868. — 3. Arendt, Lehrbuch der anorganischen Chemie. 3. Auflage. Ebenda, 1875. — 4. Arendt, Grundriß der anorganischen Chemie. Ebenda, 3. Aufl., 1885. — 5. Arendt, Methodischer Lehrgang der Chemie. Halle, Buchh. des Waisenhauses, 1886. — 6. Arendt, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Leipzig, Voß. 4. Aufl., 1886. — 7. Arendt Grundzüge der Chemie. Ebenda, 3. Aufl., 1889. — 8. Arendt, Anorganische Chemie in den Grundzügen. Ebenda, 3. Aufl., 1889. — 9. Arendt, Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente beim Unterrichte an niederen und höheren Schulen. Für Lehrer und Studierende. Ebenda, 2. Aufl., 1891. — 10. Arendt Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule? (Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883). — 11. Arendt, An Herrn Dr. Bänetz. 8. S. Leipzig, Voß, 1882. — 12. Arendt, Antwort auf den offenen Brief des Herrn Dr. Bänitz, 57 S. Leipzig, Voß, 1885. — 13 Arendt, Lehrgang der Chemie, durch mehrere Reihen zusammenhängender Lehrproben dargestellt (Lehrproben u. Lehrgänge, H. 6, 7 u. 8, 1886). — 14. Arendt, Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie. Leipzig, Voß. Zweiter Abdruck, 1895. — 15. Arendt, Die Daktik und Methodik des Chemieunterrichts. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München, 1895. — 16. Ballauff, Beitrag zur chemischen Propädeutik (Deutsche Bl., 1876). — 17. Ballauff, Bericht über die Lehrbücher der Chemie von Arendt und Bänitz (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1877). — 18. Ballauff, Über den Unterricht in der Naturwissenschaft, namentlich in Chemie (Pädag. Revue, 1850, Bd. 24, S. 115—136). — 19. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis (Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik, 1894). — 20. Scheller, Chemie in der Volksschule (Rein, Encyklop. Handb. d. Pädagogik). — 21. Wilbrand, Zur Methodik des chemischen Unterrichts (Lehrpr. u. Lehrgänge, 13. Heft, 1887).

e) **Mathematische Fächer**

1. Ballauff, Die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts (Ziller u. Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 2. Ballauff, Noch einiges über die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts (Langbeins Archiv, 1870). — 3. Ballauff, Einiges zur Prüfung von Herbarts mathematischem Lehrgange in den Reliquien (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1872). — 4. Ballauff, die Grundbegriffe der allgemeinen Größenlehre, 1875. — 5. Ballauff, Bemerkungen über den mathematischen Unterricht (Pädag. Revue, 1857). — 6. Bartholomäi, Mathematik (Pädag. Jahresber., 1847—1869). — 7. Bartholomäi, Methode des mathematischen Unterrichts (Pädag. Vierteljahrsschrift, V). — 8. Bartholomäi, Zahlen- und Größenlehre (Jahrb. d. Ver. f. wissen. Pädag., 1873). — 9. Bartholomäi, 10 Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Jena, 1860. — 10. Cölln, Über das Studium der Mathematik auf Gymnasien (Pädag. Revue, 1857). — 11. Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? (Jahrb. d. Ver. f. wissen. Pädag., 1888). — 12. Gille, Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht. Halle, Buchhandl. des Waisenhauses, 1888. — 13. Helmes, Zweck und Methode des mathematischen Unterrichtes, Hannover, 1844. — 14. Helmes, Elementarmathematik. 3 Teile. Ebenda, 1873 ff. — 15. Kern, Die Stellung der Mathematik in Gymnasien (Pädag. Revue, 1851). — 16. Langbein, Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichts in der höheren Bürgerschule (Ebenda, 1846). — 17. Mager, Drei Anerkennungen zu der Abhandlung von Wittstein — Nr. 22 (Ebenda, 1847). 18. Maennel, Der mathematische Unterricht in der Volksschule (Kehr, Pädagog. Blätter, Bd. 15). — 19. Scheibert, Die mathematischen Aufgaben (Päd. Revue, 1854). — 20. Wilk, Entgegnung auf die Inaugural-Dissertation des Herrn A. Gille über Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht Nr. 12 (Just, Praxis der Erziehungsschule). — 21. Wilk, Die Ansichten Herbarts und Zillers über den mathematischen Unterricht (Ebenda, 1888, S. 224). — 22. Wittstein, Methode des mathematischen Unterrichts (Pädagogische Revue, 1847. — Separatabdruck Hannover, Hahn, 1879). — 23. Wittstein, Über Materialien für den vorbereitenden mathematischen Unterricht auf Gymnasien (Pädagog. Revue, 1844). — 24. Wittstein, Elementarmathematik. 3 Teile. Hannover, 1880. — 25. Zizmann, Mathematische Abhandlungen. Programm der Coburger Realschule, 1869.

aa) Rechnen (Arithmetik, Algebra)

1. Ballauff, Hat der Rechenunterricht eine sittliche Bedeutung? (Oldenburgisches Schulbl., 1850). — 2. Ballauff, Lehrbuch der Arithmetik und Elemente der Algebra. Oldenburg, 1871. — 3. Ballauff, Der wissenschaftliche Unterricht in der Arithmetik in Gymnasien und höheren Bürgerschulen (Pädagogische Revue, 1853). — 4. Barth, Rechnen zum Märchen: Die Sternthaler (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 5. Bartholomäi, Der Rechenunterricht (Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 6. Bartholomäi, Arithmetik, I. u. II. Jena, 1852. — 7. Bartholomäi, Besprechung von Grubes Leitfaden (Pädagog. Jahresbericht, Bd. VII. Leipzig, 1853). — 8. Bräutigam, Der Rechenkasten von Tillich (Programm des Bielitzer Lehrerseminars, 1872). — 9. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf der Stufe des Kopfrechnens mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. Wien, Pichler, 2. Aufl., 1895. — 10. Conrad, Das Sachrechnen (Schweizer. Lehrerz., 1889. Nr. 27 ff.). — 11. Conrad, Ein Handbuch für den Rechenunterricht (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterr., 7. Jahrgang). — 12. Dörpfeld, Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit (Evangelisches Schulblatt, 1867). — 13. Dörpfeld, Verbindung der Vorteile des Abteilungsunterrichts mit dem Einzelunterricht in der Oberklasse (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, Bd. XI, S. 164). — 14. Dörpfeld, Die verschiedenen Memorierweisen beim Rechenunterricht (Ebenda, Bd. X, S. 147). — 15. Falke, Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. Arnstadt, 1876. — 16. Falke, Fragen und Übungsaufgaben zu dem Lehrbuche. Ebenda, 1876. — 17. Göpfert, Der Rechenunterricht in den ersten drei Schuljahren. Eisenach, Baumeister, 1878. — 18. Grabs, Einige wichtige Fragen, betreffend den ersten Rechenunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1888, Nr. 4 u. 5). — 19. Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Frankfurt a. Main, Kesselring, 1889. 2. Aufl., 1893. — 20 Hartmann, Zur Diskussion über den elementaren Rechenunterricht (Neue Bahnen, 1891, 3. Heft). — 21. Hartmann, Vom Rechenunterricht in der Volksschule (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 193). — 22. Hartmann, Sachgebiete im Rechnen (1888, S. 189). — 23. Hartmann, Zur Förderung des Rechenunterrichts in der Volksschule (Praxis der Erziehungsschule, 1890, S. 80 ff.; 1891, S. 18 ff.). — 24. Hartmann und Ruhsam, Rechenbuch für deutsche Stadt- und Landschulen. 2 Ausgaben: A in 6 Heften für 6 bis 8 stufige Schulen. B in 4 Heften für 2 bis 4 stufige Schulen. Frankfurt a. Main, Kesselring. 8. Auflage. — 25. Hartmann, Lehrerheft zum Rechenbuch. Ebenda, 1892. — 26. Hartmann, Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. Methodisch geordnete Aufgabensammlung. In 3 Heften. Ebenda. 1. Auflage erscheint 1897. — 27. Hartmann, Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Rechenoperation und Sachgebiete. 96 S. Frankfurt a. M., Kesselring. 1895. — 28. Hausmann, Enthaltensein oder Messen (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1894). — 29. Heiland und Muthesius, Rechenbuch für Volksschulen. Ausgabe für Lehrer in 5 Heften. Ausgabe für Schüler in 5 Heften. Weimar, Böhlau, 1892 — 1895. — 30. Hollenbach, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr (Pädagog. Studien, 1887, 4. Heft). — 31. Hollenberg, Bemerkungen zur Willschen Arbeit über die vier Grundoperationen mit absoluten Zahlen im 21. Jahrbuch (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1891). — 32. Honke, Wie kann das Rechnen zur Veranschaulichung sachunterrichtlicher Verhältnisse dienen? (Kehr, Pädagogische Blätter, 1886, Nr. 3). — 33. Jetter, Biblische Rechenaufgaben (Praxis der Erziehungsschule, 1889). — 34. Just, Das Rechnen im ersten Schuljahr (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1877). — 35. Krusche, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes. 12 Beiträge (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1874—1882. — 36. Lomberg, Sachrechnen (Pädagog. Studien, 1890, Heft 4; 1891, Heft 1 und 2). — 37. Lomberg, Rechenaufgaben für das 4. Schuljahr im Anschluß an den geographischen Unterricht (Evang. Schulbl., 1888, H. 6—8). — 38. Lomberg, Präparation: Das Kilometer (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1891, Heft 1). — 39. Menge, Der Rechenunterricht im Gymnasium und das klassische Altertum. Leipzig, Teubner, 1881. — 40. Menge und Werneburg, Antike Rechenaufgaben. Ebenda, 1881. — 41. Muthesius, Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule (10. Bericht über das Schullehrerseminar zu Weimar, 1893). — 42. Riegel, Beiträge zur speziellen Didaktik des Rechenunterrichts (Allgemeine Schulzeitung, 1870). — 43. Roßbach, Rechenaufgaben im Anschluß an die Sachgebiete (Praxis der Erziehungsschule, 1888, S. 216). — 44. Roßbach, Über eine notwendige Ergänzung des Rechenunterrichts in der Oberklasse der Mädchenschulen (Ebenda, 1896, S. 238). — 45. Roßbach, Beiträge zum Rechenunterrichte (Mädchenschule, 1890). — 46. Salberg, Sachrechenmethode (Praktischer Schulmann, 1886). — 47. H. Stoy, Zur Geschichte des Rechenunterrichtes. 1. Teil. Inauguraldissertation. Jena, 1876. — 48. Strümpell, Einige Bemerkungen zu dem Unterrichte in der Elementar-Arithmetik (Pädagog. Revue, 1556). — 49. Teupser, Methodische Richtlinien zum ersten Rechenunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1883, Nr. 31). — 50. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahre (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1889 und 1891). — 51. Wendt, Die Sachgebiete des Rechnens (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1889). — 52 v. Wilhelm, Zum Rechenunterricht (Ebenda, 1878, Nr. 20). 53. Will, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1889). — 54. Will, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra (Ebenda, 1891). — 55. Die formalen Stufen im Rechenunterrichte (Praxis der Volksschule, 1892).

bb) Geometrie

1. Ballauff, Probe eines Lehrganges für den geometrischen Unterricht (Oldenburgisches Schulblatt, 1851). — 2. Ballauff, Die genetische Methode beim geometrischen Unterrichte (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1870). — 3. Ballauff, Über die Behandlung der Lehrsätze beim ersten Unterricht in der Geometrie (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., 1877). — 4. Bartholomäi, Die Grundlehren der Geometrie in elementarer Darstellung. Langensalza,

Hermann Beyer & Söhne, 1879. — 5. Bartholomäi, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft nach Fresenius (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1871). — 6. Bartholomäi, Die Geometrie in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, Nr. 12 ff.; 1875, 3 ff.). — 7. Bartholomäi, Geometrie. Jena, 1851. — 8. Conrad, Präparationen zur Geometrie. Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze (Barth, Erziehungsschule, III, Nr. 5 und 6). — 9. Falke, Die geometrische Propädeutik als zweite Vorstufe der Geometrie (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1886). — 10. Falke, Das Feldmessen als Einführung in die Planimetrie (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1887). — 11. Falke, Propädeutik der Geometrie. Eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre nach einer neuen Methode, gegründet auf praktische Aufgaben aus der Geodäsie. Leipzig, Quandt und Händel, 1867. — 12. Fresenius, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft. Wiesbaden, 1868. — 13 Fresenius, Raumlehre. Frankfurt, 1861. — 14. Gille, Didaktisches aus dem planimetrischen Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge, 32. Heft, 1892). — 15. Hausmann, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1885. — 16. Horn, Geometrischer Anschauungskursus (Evang. Schulblatt, Bd. 20, S. 118). — 17. Horn, Der geometrische Unterricht in der Volksschule (Ebenda, Bd. 22, S. 145). — 18. Pickel, Die Geometrie in der Volksschule. 10. Aufl. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 19. Pickel, Die Geometrie in der Volksschule (Rein, Encyklopäd. Handb. d. Pädagogik). — 20. Seyfert, Präparation: Die Ellipse (Deutsche Schulpraxis, 1895, Nr. 13). — 21. Thrändorf, Geometrie im Anschluß an die Heimatkunde (Jahrb. d. Ver. für wissenschaftl. Pädagogik, 1878). — 22. Will, Warum bedarf der geometrische Unterricht eines Vorkursus? (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1886). — 23. Will, Einige notwendige Reformen auf dem Gebiete des Unterrichts in der deduktiven Geometrie (Ebenda, 1888). — 24. Will, Neue stereometrische Aufgaben für höhere Schulen. Ein Beitrag zur Methodik der Mathematik (Ebenda, 1890, Nr. 12 bis 14). — 25. Will, Das Quadrieren und das Quadratwurzelausziehen (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1896, S. 193). — 26. Zizmann, Geometrische Formenlehre. Jena, 2. Aufl., 1869). — 27. Zizmann, Geometrie in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1882. — 28. Zeißig, Zur Reform des Geometrieunterrichts in der Volksschule. Annaberg, Wilh. Kruske, jetzt Wilh. Liesche. — 29. Zeißig, Das Konzentrationsprinzip und die Formenkunde der niederen Erziehungsschule (Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik, 1896, 3. Heft).

f) Fächer zur Pflege der Gewandtheit

aa) Turnen

1. Barth, Das Turnen im Dienste der Erziehung (Erziehungsschule, 1887). — 2. Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. 4. Aufl. Weimar, Böhlau. — 3. Stoy, Vom Turngeiste in den deutschen Schulen (Allgemeine Schulzeitung, 1879).

bb) Handfertigkeit

1. Barth, Der Werkstattsunterricht und die Schule (Erziehungsschule, 1880—1881). — 2. Barth-Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. 5. Aufl. Leipzig, Klasing, 1882. — 3. Barth-Niederley, Die Schulwerkstatt. Leipzig, 1882. — 4. Barth-Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. 2. Aufl., 1880. — 5. Beyer, Handarbeit der Knaben (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 6. Morres, Die Bedeutung der Handarbeiten [des Handfertigkeitsunterrichtes] für Schule und Leben (Deutsche Schulblätter, 1879/80). — 7. Scholz, Bericht über die Thätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena mit besonderer Berücksichtigung des Handfertigkeitsunterrichts (Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, III, 1891). — 8. Will, Rede über die Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichtes (Blätter für Knabenhandarbeit, 1896, Nr. 1).

II. Lehre von der Zucht

1. Ackermann, Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung. — 2. Ackermann, Befehl (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 3 Ackermann, Vergnügungen (Ebenda). — 4. Ackermann, Strafe (Ebenda). — 5. Andreae, Über die Faulheit. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 6. Beyer, Erziehung zur Arbeit (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 7. Christinger, Friedrich Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner bis auf die Gegenwart, nach den Quellschriften dargestellt und beurteilt. Mit Porträt Herbarts 227 S. 8°. Zürich, Schultheß, 1895. — 8. Fuchs, Lohn und Strafe in der Volksschule (Schulblatt für Hessen-Nassau, 1891, Nr. 20 u. 21). — 9. Fuchs, Der Erziehungsrat. Ein praktischer Vorschlag zur Reform der Erziehung unserer sittlich unmündigen Jugend. Grundlinien und Organisationsplan (a) Allgemeine Deutsche Universitätszeitung, 1894, Nr. 17 u. 18. — b) Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1894, Nr. 38 u. 39). — 10. A. Göpfert, Gewöhnung (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 11. Hug, Ernst (Ebenda). — 12 Jetter, Grundgedanken über Erziehung nach Hilty (Schulfreund, 1895, S. 97). — 13. Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes (Jahrb. d. Ver. für wissenschaftl. Pädagogik, 1894). — 14. Kern, Die erziehende Aufgabe der Schule (Zeitschrift für exakte Philosophie, VIII, S. 60). — 15. Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 1. Teil: Erziehungslehre. Tauberbischofsheim, Lang. — 16. Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. 7. Aufl., bearbeitet von Fröhlich, 1890. Wien, Pichler. — 17. Morres, Beschäftigung (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 18. Morres, Gehorsam (Ebenda). — 19. Nahlowsky, Regierung und Zucht. Über Herbarts reformatorischen Beruf (Zeitschrift für exakte Philosophie, VII, S. 381 bis 387). — 20. Rein, Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. Wien, Pichler. — 21. Rein, Über das Verhältnis der Regierung zur Zucht (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1872). — 22. Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig, Ernst Günther, 1893. — 23. Schurig, Über Erziehung und erziehenden Unterricht auf Grund Herbartischer Ideen (Deutsche Blätter f. erz. Unt., 1876, S. 101 ff.). — 24. Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. Leipzig, 1869 f. — 25. Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen

Gefahren der heranwachsenden Jugend? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 5. Aufl., 1896. — 26. v. Wilhelm, Über Schulstrafen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1877, Nr. 16 und 17.) — 27. v. Wilhelm, Noch ein Wort über körperliche Züchtigung (Ebenda, 1879, Nr. 48).

1. Äußere Zucht

1. Bahnert, Über Disziplinarmittel (Schulprogramm des Freimaurerinstituts für Töchter in Dresden, 1877). — 2. Fuchs, Die Unruhe, ein pädagogischer Fehler (Evangel. Schulblatt, 1896, Heft 5—7). — 3. Hug, Achtung und Autorität (Deutsche Blätter für die Schulpraxis in Volks- u. Lehrerbildungsanstalten, 1894). — 4. Hug, Achtung und Autorität (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 5. Morres, Die Regierung der Kinder (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 6. Rude, Die äußere Schulzucht und ihre Maßregeln (Praxis der Erziehungsschule, 1889, 3. Heft). — 7. Stoy, Über Haus- und Schulpolizei. Berlin, Oehmigke, 1856. — 8. Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig, 1857.

2. Innere Zucht

1. Ackermann, Ehrgefühl (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 2. Ackermann, Rechtsgefühl (Ebenda). — 3. Ackermann, Sittliches Urteil (Ebenda). — 4. Ackermann, Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Pädag. Fragen, 1. Reihe. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 5. Barth, Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 6. Bergner, Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser (Bergner und S. Hoffmann, Pädag. Korrespondenzblatt, 1881, Nr. 1—6). — 7. Beyer, Eine Schulreise (Das Ausland, 1883). — 8. Beyer, Reisen als Mittel der Jugendbildung (Grenzboten, 1894, Nr. 32). — 9. Beyer, Wanderungen der Schuljugend (Jahrb. für Volks- und Jugendspiele, 1896, S. 256—261). — 10. Beyer, Die erziehliche Bedeutung des Schulgartens (Mann, Pädag. Magazin, 68 Heft). — 11. Bodenstein, Diebstahl (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 12. Bodenstein, Eigensinn (Ebenda). — 13. Deinhardt, Das Reisen als Bildungs- und Erziehungsmittel (Kern, Pädag. Blätter, 1854, Heft 6). — 14. Felsch, Wohlwollen und Wohlthun (Schulblatt der Provinz Sachsen, 1896, Nr. 29 u. 30). — 15. Fleischhacker, Bedeutung der Schulreisen für Unterricht und Erziehung (Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht, 1877, S. 307 ff.). — 16. Fleischhacker, Über Schulverbindungen und ihre Beseitigung. 8 S. 1883. — 17. Fröhlich, Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Wien, Pichler, 1878. — 18. Herbart, Fünf Berichte an Herrn v. Steiger, 1797—1798. — 19. Herbart, Bericht über eine Reise in die Alpen — 20. Hug, Abbitte, Anerkennung, Anhänglichkeit, Dankbarkeit, Denunziant, Dulden, Ehrerbietung, Ehrlichkeit, Entschiedenheit, Sittliche Entschließung, Entschuldigung, Ermahnung, Sittliche Erwärmung, Freigebig, Fürsorge, Geduld, Gefälligkeit, Gemeinsinn, Gemütsruhe, Offenes Geständnis, Handeln (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 21. Kipping und Pastohr, Schulreise ins Fichtelgebirge (Praxis der Erziehungsschule, 1887, S. 30 ff.). — 22. Kuhn, Liebe (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 23. Lotz, Dramatische Aufführungen in der Schule (Ebenda). — 24. Morres, Schulreisen (Schul- und Kirchenbote, 1875). — 25. Morres, Pädag. Reiseerfahrungen (Ebenda). — 26. Scheibert, Von der Beschränkung der Schule in ihren Zuchtmitteln (Pädag. Revue, Bd. 31). — 27. Scheibert, Das Schulleben (Ebenda, Bd. 21, S. 241—252). — 28. Scholz, Schulreisen (Aus dem pädag. Universitäts-Seminar, 3. Heft). — 29. Scholz, Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule (Ebenda, 1892. — 30. Scholz, Über Schulreiseberichte (Ebenda, 1894). — 31. Schubert, Über Schulfeiern. Langensalza, 1892. — 32. Schubert, Über Zweck, Auswahl und Gestaltung von Schulfeiern (Aus dem pädag. Universitäts-Seminar, 1894). — 33. Strümpell, Die pädagogische Pathologie. Leipzig, 1890. — 34. Ziller, Zur Theorie pädag. Reisen (Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik, 1870). — 35. Bericht über eine Harzreise der Seminarübungsschule zu Jena (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890, S. 49 ff.).

C. Praktische Pädagogik

I. Von den Formen der Erziehung

1. Häusliche Erziehung

1. Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1888. — 2. Ackermann, Hauspädagogik (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 3. Barth, Vorbedingungen für die häusliche Erziehung (Erziehungsschule, 1882). — 4. Dörpfeld, Einwirkung des Lehrers auf die Lektüre des Hauses (Evangel. Schulblatt, Bd. 10). — 5. Günther, Die Charakterbildung in d. deutschen Familie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 18). — 6. Honke, Die Bedeutung der Familie für das Volksleben (Hessische Blätter, 1895). — 7. Horn, Einwirkung auf die Lektüre des Hauses (Evangel. Schulblatt, Bd. 13). — 8. Krusche, Notwendigkeit des naturkundlichen Familienunterrichts (Cornelia, 28. Jahrg., 1877, Heft 5). — 9. Lindner, Warum und inwiefern liegt der Schwerpunkt der Kindererziehung nicht in der Schule, sondern in der Familie und soll in ihr bleiben? (Strümpel, Pädag. Abhandlungen, I.). — 10. Morres, Hausordnung (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 11. Stoy, Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig, 1855. — 12. Teupser, Die religiöse Erziehung im deutschen Hause (Leipziger Kirchenblatt, 1894, Nr. 50). — 13. Trüper, Die Familienrechte an der Erziehung. 2. Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892.

2. Anstaltserziehung

1. Menge, Alumnat (Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik). — 2. Morres, Hausordnung (Ebenda). — 3. Oehlwein, Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Vier- und Schwachsinnigen 2c. Weimar, 1883. — 4. Oehlwein, Die natürliche Gebärdensprache 2c. Weimar, 1884. — 5. Oehlwein, Wesen der Taubstummheit und Blindheit, des Schwach- und Blödsinnes und ihre Behandlung (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1872). — 6. Oehlwein, Das Blindenwesen der Jetztzeit (Allgem. Schulzeitung, 1877). — 7. Oehlwein, Ein Versuch von Konzentrationsunterricht in der Taubstummen- und Blinden-Erziehungsanstalt

in Weimar (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1876). — 8. Stoy, Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Kenntnisse neuntes Stück. Enthalten im Programm der Stoyschen Erziehungsanstalt. Jena, 1885.

3. Schulerziehung

1. Altenburg, Charakterbildung, Zeitgeist und Schulreform (Haus und Schule, Wissenschaftliche Beilage zur deutschen Lehrerzeitung, 1891). — 2. Barth, Das Schulwesen in großen Städten, mit besonderer Beziehung auf Leipzig (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874). — 3. Barth, Über das deutsche Privatschulwesen (Erziehungsschule, 1883). — 4. Beyer, Die Lehrwerkstätte (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1896). — 5. Dörpfeld, Zur Pathologie des Schulwesens (Evangelisches Schulblatt, 1869). — 6. Dörpfeld, Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers (Ebenda, Band 4, S. 137). — 7. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M., 1884. — 8. Frick, Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule. Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Heft 1. Hannover, 1887. — 9. Frick, Die Arten der höheren Schulen (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, 1. Teil. Lehrproben u. Lehrgänge, 26. Heft, 1891). — 10. Frick, Urkunden zur neuesten [kaiserlichen] Schulreform (Lehrproben und Lehrgänge, 27. Heft, 1891). — 11. Fröhlich, Die Erziehungsschule. Wien, Pichler, 1877. — 12. Göpfert, Über das Abrichten in der Schule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882). — 13. Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher u. Ärzte an die Schule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890). — 14. Herbart, Über die allgemeine Form einer Lehranstalt. Unvollendet. — 15. Herbart, Über das Verhältnis der Schule zum Leben. Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft am 18. Januar 1818. — 16. Jetter, Haus und Schule (Neues deutsches Familienblatt, 1896, Nr. 18). — 17. Just, Auch die höheren Schulen Erziehungsschulen (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 1. Heft). — 18. Katzer, Schulreform (Christliche Welt, 1890, Nr. 39 und 46). — 19. Keferstein, Fachschule und Erziehungsschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, S. 87). — 20. Kern, Ein Schritt zur Einheit im thüringischen Schulwesen (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, 2. Heft). — 21. Kern, Zwei Gründe für das falsche Verhältnis zwischen Schule u. Haus (Ebenda, 1853, 2. Heft). — 22. Kern, Die erziehende Aufgabe der Schule (Zeitschrift für exakte Philosophie, VIII, S. 60). — 23. Krausbauer, Lehrplan für den Unterricht in der ländlichen Fortbildungsschule. Hilchenbach, Wiegand, 1896. — 24. Krausbauer, Die Naturwissenschaften in der ländlichen Fortbildungsschule (Ebenda, 1896. — 25. Krusche, Licht- und Schattenseiten der Großstadt für die Schulerziehung (Vortragsbericht in der Deutschen Schulpraxis, 1888, Nr. 14). — 26. Mager, Schule und Leben. Glossen zu Curtmanns Preisschrift: Schule und Leben (Pädagogische Revue, Band 8, S. 316—342). — 27. Matzat, Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage. Berlin, Weidmann, 1889. — 28. Pädagogische Sünden im Schulwesen der Gegenwart (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1877). — 29. Rein, Über Volkshochschulen (Monatsblätter der Comenius-Gesellschaft, 1896). — 30. Rein, Von den dänischen Volkshochschulen (Gegenwart, 1895, Nr. 13). — 31. Rothert, Die Schulreform. Aurich und Leer, 1848. — 32. Scheibert, Die vier preußischen Regulative vom 1. bis 3. Oktober 1854 Pädagogische Revue, 1855, Band 39, S. 77 bis 103). — 33. Stoy, Schule und Leben. Der pädagogischen Bekenntnisse erstes Stück. Jena, Frommann, 1844. — 34. Stoy, Die Idee der Fortbildungsschule (Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 35. Stoy, Die Not der Schule. Der pädagogischen Bekenntnisse drittes Stück. Jena, Frommann, 1847. — 36. Thrändorf, Privilegierte Unsittlichkeiten im Schulleben (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 21). — 37. Thrändorf, Paritätische oder konfessionelle Schulen? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1777). — 38. Trüper, Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh, 1890. — 39. Vogt, Erziehung durch die Schule. Ein Vortrag (Wiener Zeitschrift: Die Volksschule, 1868). — 40. Willmann, Über die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Braunschweig, Vieweg, 1891. — 41. Zange, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens (Praxis d. Erziehungsschule, 1888, S. 56.

a) Volksschule

1. Barth, Über Leipzigs Volksschulen. Leipzig, Pernitzsch, 1861. — 2. Bartholomäi, Über die Volksschule (Allgemeine Schulzeitung, 1845). — 3. Bodenstein, Über die Bedeutung und weitere Ausbildung des Volksschulwesens (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 3. Jahrgang). — 4. Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten. Gütersloh, Bertelsmann, 1877. — 5. Dörpfeld, Zur Reform des Volksschulwesens (Evangelisches Schulblatt, Band VI, S. 1 ff.) — 6. Drbal, Die Volksschule in Österreich. 48 S. Iglau, 1872. — 7. Grabs, Zur Ventilierung der Frage, ob einklassige, ob Halbtagsschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1885, Nr. 10—12). — 8. Heimerdinger, Die Herbart-Zillerschen Ideen und die einfache Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1888, S. 209). — 9. Hollkamm, Helferbücher für die einklassige Volksschule (Evangelisches Schulblatt, 1893, Nr. 5). — 10. Lotz, Die Klasseneinteilung unserer Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1883). — 11. Mager, Comment vous portez-vous? Das Befinden der Elementar- und Volksschule in deutschen Ländern (Pädagogische Revue, 1846, Band 14, S. 1—8). — 12. Miquél, Wie wird die deutsche Volksschule national? Lingen, 1852. — 13. Rein, Die allgemeine Volksschule (Naumann, Hilfe, 1895). — 14. Rolle, Die öffentliche Volksschule Österreichs nach Dittes (Deutsche Lehrerzeitung, 1890, Nr. 153). — 15. Scheibert, Zur Reform der Volksschule (Pädagogische Revue, 1853, Band 34, S. 1—45 und 97 bis 134). — 16. Scheibert, Die Preisaufgabe des Herrn Alt-Landammann Schindler (Ebenda, 1851, Band 38 und 39). — 17. Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Zwickau, Zückler. — 18. Voigt, Welche Aufgabe stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule? Leipzig, Richter, 1891. — 19. Gustav Wiget, Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? (Bündner Seminarblätter, 1888, Nr. 2).

b) Mittel-, Bürger- und Realschule

1. Ballauff, Einige Bemerkungen über die Entwickelung der Realschule, deren Einrichtung und Verhältnisse (Langbeins Archiv, 1869). — 2. Ballauff, Humanismus und Realismus (Pädagogische Studien, Heft 15). — 3. Dörpfeld, der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen, 1853. — 4. Fröhlich, Die Mittelschule und die gehobene Stadtschule oder die Bürgerschule. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 2. Auflage. 1888 — 5. Herbart, Mathematischer Lehrplan für die Realschulen. 1. Juni 1824. — 6. Horn, Mittelschulen, ein notwendiger Ausbau des Volksschulwesens (Evangelisches Schulblatt, Band 15, S. 57 f.). — 7. Kern, Zur Realschulfrage. — 8. Kühner, Das Realschulwesen in Charakteristiken Darmstadt, 1847. — Langbein, Höhere bürgerliche Gesellschaft und höhere Bürgerschule (Pädagogische Revue, 1857, Band 45, S. 206—215). — 10. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. 1840. Ausgabe von Eberhardt. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 11. Mager, Zeitschrift, Pädagogische Revue. 1840—1849. 1849—1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein und Kuhn, 1855—1858 von Langbein allein. — 12. Mager, Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Bellevue bei Constanz, 1845. — 13. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, Reimer, 1848. — 14. Scheibert, Die höhere Bürgerschule in Preußen und die Zulassung zum Studium des Baufachs (Pädagogische Revue, XXV, S. 312—320). — 15. Scheibert, Die höhere Bürgerschule und die technischen Anstalten (Ebenda, XXXI, S. 355—365). — 16. Schoedler, Der Lateinzwang in der Realschule (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1873). — 17. Siebeck, Zur Realschulfrage (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1871). — 18. Gustav Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. St. Gallen, 1889.

c) Gymnasium

1. Altenburg, Abgangsprüfung (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 2. Altenburg, Direktorat (Ebenda). — 3. Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums. Wohlau, 1891. — 4. Ballauff, Real- und Sprachgymnasium (Pädagogische Revue, 1857, Band 27, S. 269—284). — 5. Barth, Zur Individualität der Gymnasien und Realschulen (Bericht der Barthschen Erziehungsschule in Leipzig für das Schuljahr 1870—1871). — 6. Bonitz und Exner, Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen. Wien, 1849. — 7. Bonitz, Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen (Preußische Jahrbücher, Band 35, Heft 2). — 8. Brock, Protest gegen Direktor Rotherts Gesamtgymnasium. Hannover, 1848. — 9. Drobisch, Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts. 1832. — 10. Frick, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. In Verbindung mit Richter und Meier herausgegeben; von Fries fortgesetzt. — 11. Frick, Simultangymnasium (Schmidsche Encyklopädie des gesamten Unterrichtswesens, VIII, S. 668—687). — 12. Frommann, Gymnasiasten, Gymnasiallehrer und Gymnasialbehörden (Neue deutsche Schule, 1890, S. 27). — 13. Kern, Die thüringischen Gymnasien (Pädagogische Revue, 1851, Band 28, S. 115—133). — 14. Kern, Die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und Gymnasien im Königreiche Bayern (Kern, Pädagogische Blätter, 1854, Heft 7—9). — 15. Lott, Über die Vorschläge zur Abänderung des gegenwärtig gesetzlichen Gymnasiallehrplans in Österreich (Zeitschrift für österreichische Gymnasien, 1855, S. 837—866). — 16. Mager, Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform: Köchlys Gymnasialreform (Pädagogische Revue, 1847, Band 16, S. 208—264). — 17. Menge, Wie läßt sich der Gymnasialunterricht anschaulicher gestalten? (Zeitschrift für Philologie der Pädagogik, 1881, Heft 3—4). — 18. Miquél, Was thut dem mittleren Schulwesen, besonders dem hannoverischen, not? (Pädagogische Revue, 1850, Band 25, S. 153—205). — 19. Scheibert, Das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin, 1836. — 20. Scheibert, Das Gesamtgymnasium und die höhere Bürgerschule (Pädag. Revue, XXV, S. 351—369). — 21. Scheibert, Die Anfechtungen des Untergymnasiums (Ebenda, XXV, S. 321—333). — 22. Scheibert, Der Kampf über Gymnasium und höhere Bürgerschule (Ebenda, XXXI, S. 81—133). — 23. Scheibert, Die christlichen Gymnasien (Ebenda, Band 30, 1852). — 24. Scheibert, Beleuchtung der Ergebnisse der Lehrerversammlungen der höheren Schulen (Ebenda, 1849, Bd. 21, S. 7—16). — 25. Scheibert, Über den Entwurf der Organisation für Gymnasien und Realschulen in Österreich (Ebenda, 1850, Band 26, S. 13—47). — 26. Scheibert, Rechtfertigung gegen Herrn Bonitz) (Ebenda, 1851, Band 27, S. 262—268). — 27. Schmitt-Blank, Zur Gymnasialpädagogik der Gegenwart (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1873). — 28. Stoy, Von der Idealpädagogik. Gelegentliches über Gymnasialpädagogik (Ebenda, 1881). — 29. Stoy, Zwei Tage auf englischen Gymnasien. Leipzig, 1860. — 30. Taute, Pädagogisches Gutachten über die Verhandlungen der Berliner Konferenz für das höhere Schulwesen. Königsberg, 1849. — 31. Uhle, Die Anwendung Herbartischer Unterrichtsgrundsätze auf das Gymnasium (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1870). — 32. Vogt, Die Ursachen der Überbürdung in deutschen Gymnasien (Ebenda, 1880). — 33. Vogt, Das österreichische Realgymnasium. Leipzig, 1872. — 34. Waitz, Zur Orientierung über den Gymnasialstreit in Kurhessen 1858 (Pädagogische Revue, Band 49, S. 85 bis 93). — 35. v. Wilhelm, Über die Maturitätsprüfung an den Gymnasien (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1876). — 36. Wittstein, Der Zustand unserer Gymnasien. Hannover, 1848. — 37. Die Überbürdung des Gymnasiums und das Mittel zur Abhilfe (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1879).

d) Mädchenschule

1. Ackermann, Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. Pädagogische Fragen, 1. Reihe, 1884. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 2. Ackermann, Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule (Zeitschrift für weibliche Bildung, 1883, 4. u. 5. Heft). — 3. Ackermann, Einige Gedanken über die Aufgaben des Unterrichts in der höheren Mädchenschule (Die Mädchenschule, Zeit-

schrift für das gesamte Mädchenschulwesen, 1888, 1. Heft). — 4. Ackermann, Drei wichtige Forderungen der Herbartschen Unterrichtslehre und ihre Bedeutung für die höhere Mädchenschule (Ebenda, 1891, 1. Heft). — 5. Freund, Über Mädchenunterricht (Pädag. Reform, 19. Jahrg., Nr. 20). — 6. Grosse, Zur Reform des höheren Mädchenschulwesens (Richter, Der prakt. Schulmann, 1888, Band 37, Heft 6 u. 7). — 7. Hermann, Praktische Psychologie in Mädchenschulen (Evang. Schulblatt, Bd. 19, S. 285). — 8. Krusche, Übersicht der Litteratur über weibliche Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700—1886. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887. — Sieben Nachträge in den Berichten von 1888—1895 der höheren Schule für Mädchen zu Leipzig. — 9. Kühner, Die Grenzen der weiblichen Schulbildung. Pädagogische Zeitfragen. — 10. Stoy, Die Ziele der höheren Töchterschule (Allg. Schulz., 1878). — 11. Tews, Moderne Mädchenerziehung (Mann, Pädag. Magazin, 4. Heft). — 12. Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung. Wiesbaden, Bergmann, 1890. — 13. Wendt, Die Herbartische Pädagogik und die höhere Töchterschule (Barth, Erziehungsschule, 1886). — 14. Wulkow, Ein ernstes Wort über die Zukunft der höheren Mädchenschule (Stoy, Allg. Schulz., 1877).

e) Fachschulen

1. Ballauff, Über die ethischen Unterrichtsfächer auf polytechnischen und anderen Fachschulen (Mager, Pädag. Revue, 1858). — 2. Matzat, Entwurf einer neuen Schulordnung für die preußischen Landwirtschaftsschulen (Thiel, Landw. Jahrb., 1891, 1. Heft).

II. Von der Schulverwaltung

1. Schulverfassung

1. Ballauff, Die Schule als Staatsanstalt (Oldenburg. Schulblatt, 1850). — 2. Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens. Leipzig, 1885. — 3. Dams, Herr Rißmann und das Fundamentstück. Mit Antwort von Rißmann (Evang. Schulblatt, 38. Bd., S. 289 f.). — 4. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh, Bertelsmann, 1863. — 5. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld, 1869. — 6. Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 2. Aufl. Barmen, 1883. — 7. Dörpfeld, Die wahre Schulgemeinde (Evang. Schulblatt, 5. Bd., S. 225). — 8. Dörpfeld, Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche (Ebenda, Bd. 13, S. 379). — 9. Dörpfeld, Die Schulverfassungsfrage (Ebenda, 36. Band, S. 41). — 10. Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, Wiegand, 1892 f. — 11. Herbart, Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, 1810. — 12. Hollenberg, Schule, Staat, Kirche und Unterrichtsgesetz (Deutsche Zeitschrift für christl. Wissenschaft, 1860, Nr. 48). — 13. Hollenberg, Geschichtliches über die Lehrerwahl (Evang. Schulblatt, 35. Bd., S. 401). — 14. Hollenberg, Schule und Schulverwaltung (Im neuen Reich, 1879). — 15. Hollenberg anonym in der ersten Auflage der Pädagogischen Real-Encyklopädie von Schmid der Artikel „Schulverwaltung“ vor dem Artikel von Paldamus über denselben Gegenstand. — 16. Hollkamm, Dörpfelds Schulgemeinde im Lichte kulturhistorischer Entwickelung (Pädag. Studien, 1894, 1. Heft). — 17. Honke, Die Rechte der Familie an der Schule (Praxis der Erziehungsschule, 1891, S. 46 ff.). — 18. Honke, Nach welchen Gesichtspunkten muß ein preußisches Schulgesetz entworfen und beurteilt werden? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 19. Honke, Über die Mitwirkung der Kirche im preußischen Schulwesen (Pädagogische Studien, 1893, 3. Heft). — 20. Katzer, Die Trennung der Schule von der Kirche nach ihren Prinzipien beurteilt. Pirna, 1872. — 21. Katzer, Gemeindeprinzip und geistliches Amt, psychologisch beurteilt (Zeitschrift für praktische Theologie, 14. Jahrgang, Heft 3, 1892). — 22. Langbein, Besprechung des Hollenbergschen Aufsatzes, Nr. 12 (Pädagogisches Archiv, 1861, Nr. 2). — 23. Mager, Pädagogische Revue, 6. bis 17. Band. — 24. Mager, Der Staat als Schulherr (Pädagogische Revue, 1845, Band 11, S. 1—15). — 25. Mager, Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft, dem Staate, zu überlassen (Pädagogische Revue, 1848, Band 18). — 26. Mager, Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik (Ebenda, Band 19, S. 359—422). — 27. Mager, Die Hauptarten des Volksschulregiments (Ebenda, 1846, Band 14). — 28. Rein, Zur Schulgesetzgebung (Rodenberg, Deutsche Rundschau, 1892, Nr. 7, Aprilheft). — 29. Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Rein, Pädagogische Studien, 1889, 4. Heft). — 30. Rolle, Staat, Schule und Kirche. Ihre Aufgaben und ihr gegenseitiges Verhältnis (Österreichischer Protestant, 1886, Nr. 6). — 31. Rolle, Die finanzielle Selbständigkeit der Schule (Evangelisches Schulblatt, 1888, Nr. 5). — 32. v. Sallwürk, Das Fundament der Schulverfassung (Neue Bahnen, 1893, 3. Heft). — 33. Scheibert, Die Berechtigung der Schulgemeinde zur Teilnahme an den Kuratorien der Schulen (Pädagogische Revue, 1849, Band 22). — 34. Scheibert, Die Beratung der Deputierten des höheren Lehrstandes in Preußen (Ebenda, 1849). — 35. Stoy, Die Reform der Schulverfassung (Allgemeine Schulzeitung, 1870). — 36. Thrändorf, Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule? (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 2. Jahrgang). — 37. Thrändorf, Konfessionsschule (Rein, Encykl. Handb. d. Pädagogik). — 38. Trüper, Wem gehört die Schule? Ein Wort zur Verständigung in der Schulverfassungsfrage. Bremen, Rocco, 1885. — 39. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik (Jahrb. des Ver. für wissensch. Päd., 1888). — 40. Voigt, Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein? Berlin, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung, 1894. — 41. Wigge, Die Schulsynode (Neue Bahnen, 1890, 3. Heft).

2. Einrichtung der Schulen

1. Ackermann, Die Rangordnung in der Schule. Pädagogische Fragen, 1. Reihe. 1884. — 2. Ackermann, Rangordnung in der Schule (Rein, Encyklopädisches Handb. der Pädagogik). — 3. Ballauff,

Herbarts Ansichten über die Organisation des Schulwesens (Langbein, Archiv, 1876). — 4. Ballauff, Über Kinder- und Jugendlektüre (Ebenda, 1859). — 5. Beyer, Gruppenunterricht (Rein, Encykl. Handb. der Pädagogik). — 6. Bonitz und Exner, Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen. Wien, 1849. — 7. Brinkmann, Über Individualitätenbilder (Neue Bahnen, 1892, Heft 4 und 5. — Pädagog. Zeit- und Streitfragen, 26. Heft. Gotha, Behrend). — 8. Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten über Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: a) Über die vierklassige und die achtklassige Schule. b) Über die konfessionelle und die paritätische Schule. Gütersloh, Bertelsmann, 1877. — 9. Fack, Die Durchführung der Schulklassen (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1893, Nr. 5 und 6). — 10. Fack, Über statistische Bestrebungen der Elementarklasse (Ebenda, 1892, Nr. 1—3). — 11. Fröhlich, Die Grundlehren der Schulorganisation. Wien, Pichler. 3. Ausgabe, 1891. — 12. Fröhlich, Zur Theorie der Schulorganisation. — 13. Grabs, Zur Ventilierung der Frage, ob einklassige, ob Halbtagsschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1885, Nr. 10—12). — 14. Hartmann, Über Individualitätenbücher. 3. Bericht der Bürgerschulen zu Annaberg, 1882. Annaberg, Graser. — 15. Herbart, Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Königsberg, Friedrich Nicolovius, 1818. — 16. Hollkamm, Überfüllung der Schulklassen (Evang. Schulblatt, Bd. 39, S. 32 ff.). — 17. Hollkamm, Helferbücher für die einklassige Volksschule (Evang. Schulblatt, 1893, Nr. 5). — 18. G. A. Israel, Dörpfeld und die Klassenfrage (Pädagog. Studien, 1880, Heft 3). — 19. Just, Über Schulorganisation (Praxis der Erziehungsschule, 1887, 4. Heft). — 20. Just, Über die Form von Prüfungen (Ebenda, 1887, 1. Heft). — 21. Just, Über die Aufgabe der Elternabende (Ebenda, 1888). — 22. König, Welche Nachteile sind mit dem Massenunterrichte und welche mit Einzelunterrichte verbunden? Welche Vorschläge sind zu ihrer Beseitigung zu machen? (Elsaß-Lothr. Lehrerz., 1895, Nr. 5—7). — 23. Lange, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. — 24. Lomberg, Die Durchführung der Schulklassen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1890, Nr. 13). — 25. Lomberg, Große oder kleine Schulsysteme? 34 S. 1893. — 26. Lomberg, Gegen die Schulkasernen (Evang. Schulblatt, 1895, Heft 10). — 27. Lomberg, Über Elternabende (Rein, Encyklop. Handbuch der Pädagogik). — 28. Lotz, Die Klasseneinteilung unserer Volksschule (Kehr, Pädagog. Blätter, 1883). — 29. Mager, Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Bellevue bei Konstanz, 1845. — 30. Morres, Ämter (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 31. Morres, Aufsicht (Ebenda). — 32. Rolle, Centralisation der Schule oder Zerlegung derselben in kleinere (Zittauer Nachrichten und Anzeiger, 1886, Nr. 88). — 33. Rolle, Gegen die moderne Schulsparkasse (Erziehungsschule, 1882, Nr. 6 und 7). — 34. Rolle, Zur Frage der Schulsparkasse (Ebenda, 1883, Nr. 10). — 35. Rolle, Keine Weihnachtsferien in der Schule (Deutsche Lehrerzeitung, 1888, Nr. 63). — 36. Rude, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken (Rein, Encykl. Handbuch der Pädagogik). — 37. Scheibert, Über den Entwurf der Organisation für Gymnasien und Realschulen in Österreich (Pädag. Revue, 1850, Bd. 26, S. 13—47). — 38. Schiller, Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie? (Lehrproben und Lehrgänge, 14. Heft, 1888). — 39. Schubert, Elternfragen (Rein, Encyklop. Handbuch der Pädagogik). — 40. Seyfert, Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Zwickau, Zückler. — 41. Seyfert, Aus der Praxis einer Arbeitskonferenz (Deutsche Schulpraxis, 1889, Nr. 6 ff.; 1891, Nr. 13, 14, 38, 39; 1892, Nr. 37, 38, 39). — 42. Stoy, Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1878). — 43. Tews, Beginn des Schulunterrichts (Freie deutsche Lehrerzeitung, 1888, Nr. 13—17). — 44. Tews, Durchführung der Schulklassen (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1889). — 45. Tischendorf, Warum sind Elternabende abzuhalten und wie sind sie zu gestalten? Dresden, Reuter. — 46. Gustav Wiget, Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? (Bündner Seminarblätter, 1888, Nr. 2). — 47. v. Wilhelm, Über die Maturitätsprüfung an den Gymnasien (Jahrb. des Ver. für wiss. Päd., 1876). — 48. Winzer, Die Hausaufgaben. Ansprache an einem Elternabende (Weimar. Kirchen- und Schulblatt, 1896). — 49. Wohlrabe, Die Durchführung der Schulklassen. Gotha, Behrend. — 50. Zange, Die Versetzung und die Aufgabe der Schule (Kolbe, Evang. Monatsbl., 1894—1895, 9. Heft). — 51. Zillig, Ergebnisheft oder Schülerbuch-Leitfaden (Praxis der Erziehungsschule, 1892, 1. Heft.)

3. Leitung der Schulen

1. Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 2. Auflage, Barmen, Wiemann, 1882. — 2. Dörpfeld, Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte. Ebenda, 1883. — 3. Dörpfeld, Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens (Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag., 1874). — 4. Freund, Das Kreuz des Direktors (Wiener Pädag. Rundschau, 1893). — 5. Fröhlich, Die Schulinspektion vor dem Richterstuhle der Pädagogik (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1880). — 6. Grünweller, Schulaufsicht und Lehrerlaufbahn (Evangel. Schulbl., 38. Band, S. 385). — 7. Rein, Schulaufsicht. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. — 8. Rolle, Die Schulaufsicht, insbesondere ob der Geistliche dabei beteiligt sein soll (Saalfeld, Riese, 1883). — 9. v. Sallwürk, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württembergischen Kammer im Mai 1891 (Mann, Pädag. Magazin, H. 16). — 10. v. Sallwürk, Art und Bedeutung einer kulturgemäßen Schulaufsicht. — 11. Ufer, Über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums (Pädag. Stud., 1886, 2. H.). — 12. Zillig, Über den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und über die Praktiker (Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädagogik, 1881). — 13. Stadtschulinspektor Boodstein und die Wünsche des Lehrerstandes hinsichtlich der Schulaufsicht (Evangel. Schulblatt, Band 27, S. 225 f.). — 14) Ein Wort zum Recht und zum Frieden in der Schulaufsichtsfrage (Ebenda, Band 29, S. 161).

4. Lehrer und Lehrerbildung

a) Lehrer

1. Andreae, Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. 1889. Programmarbeit. — 2. Ballauff, Wider den Radikalismus der Volksschullehrer (Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag., 1877). — 3. Ballauff, Über das planmäßige Zusammenwirken der Lehrer an einer Schule (Kern, Pädag. Bl., 1853, 5. Heft). — 4) Bliedner, Die Fortbildung des jungen Lehrers im Amte (Weimar. Kirchen- und Schulblatt, 1884, Nr. 19—22). — 5. Dörpfeld, Regelung der Lehrerlaufbahn (Evangel. Schulblatt, 1873, S. 265). — 6. Freund, Der Lehrer als Buchhalter (Wiener. Pädagog. Rundschau, 1892). — 7. A. Göpfert, Aufgabenbuch (Rein, Encyklopäd. Handb. d. Pädag.). — 8. Honke, Zur Errichtung eines Ehren- und Schiedsgerichts im Lehrerverein (Aus der Schule für die Schule, 1885, Nr. 10). — 9. Horn, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? (Evangel. Schulbl., 32. Bd., S. 285). — 10. Hug, Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. Zürich, Höhr, 1887. — 11. Jetter, Überbürdung der Lehrer (Der Schulfreund, 1896, Nr. 4). — 12. König, Lehrervereine und Lehrertage (Rein, Encyklopäd. Handb. d. Pädag.). — 13. König, Lehrervereine und Lehrertage. Zabern, Fuchs, 1895. 136 S. — 14. König, Die Persönlichkeit des Lehrers (Elsaß-Lothr. Lehrerzeitung, 1896). — 15. Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Plauen, Neupert, 1895. — 16. Loß, Über Lehrerkonferenzen im allgemeinen und über die Generalkonferenz der Volksschullehrer des Herzogtums Coburg im besondern. Coburg, Seitz, 1895. — 17. Menge, Über das gegenseitige Hospitieren der Lehrer (Deutsche Blätter für erz. Unterr., 1878, S. 165). — 18. Schneider, Über Lehrerkollegialität (Ebenda, 1882, Nr. 40 f.). — 19. Schumann, Die sittlichen Ideeen und das Schulamt (Ebenda, 1882, S. 173 f.). — 20. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik (Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., 1888).

b) Ausbildung der Volksschullehrer

1. Andreae, Zur inneren Entwickelungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. Kaiserslautern, Tascher, 1890/91 und 1891/92. — 2. Andreae, Aus der Seminarpraxis: Die Aufgabe, der Stoff, die Anordnung, die Methode, die Technik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterr., 1876, Nr. 22 f.). — 3. Bartholomäi, Die Bildung des Volksschullehrers (Jahrb. d. Ver. f. wissensch. Pädag., 1872). — 4. Dörpfeld, Rein, Horn, Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer (Evangel. Schulbl., Band 25, S. 97). — 5. Helm, Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungsanstalten (Pädag. Studien, 1882, 2. Heft). — 6. Horn, Präparandenbildung (Evangelisches Schulblatt, Band 15, S. 288. Vergleiche Band 37, S. 361; Band 17, S. 49; Band. 23, S. 179). — 7. Just, Die Psychologie im Lehrerseminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften (Pädagog. Studien, 1880, 4. H.). — 8. Just, Die Stellung des Lehrerseminars in der Reihe der Schulen und seine innere Organisation (Deutsche Blätter f. erziehenden Unterr., 1879). — 9. Kern, Über die Bildung von Lehrerinnen (Kern, Pädag. Blätter, 1855, H. 10). — 10. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland (Pädag. Studien, 1881, 4. Heft). — 11. v. Sallwürk, Volksbildung und Lehrerbildung (Pädag. Zeit- und Streitfragen, 22. Heft. Gotha, Behrend, 1891). — 12. Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig, 1869. — 13. Stoy, Lehrerberuf und Lehrerseminar. Wien, 1868. — 14. Stoy, Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars. Jena, 1884. — 15. Thrändorf, Wie soll die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften auf Seminarien gelehrt werden? (Jahrb des Ver. für wissensch. Pädag., 1878). — 16. Willmann, Über Lehrerbildung (Wiener Zeitschr.: Volksschule, 1868—1872).

c) Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen

1. Bartholomäi, Das pädag. Seminar zu Jena. Leipzig, 1858. — 2. O. W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars (Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht, 1894, S. 391 ff. u. 1896 und Pädag. Magazin, Heft 85). — 3. O. W. Beyer, Für akademisch-pädagogische Seminarien (Erziehungsschule, 1884). — 4. O. W. Beyer, Zur Errichtung pädag. Lehrstühle an unseren Universitäten (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, Heft 3—5). — 5. Bliedner, K. V. Stoy und das pädag. Universitätsseminar. Langensalza, 1886. — 6. Brzoska, Die Notwendigkeit pädag. Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. 1. Auflage. Leipzig, 1836. 2. Auflage, von Rein besorgt. Leipzig, 1887. — 7. Ducotterd, Das pädag. Seminar zu Jena. (Frankfurter Schulzeitung, 1885, Nr. 22 u. 23). — 8. Exner, Über die Bedeutung des akademischen Studiums. Rede an die Studierenden. Prag, 1837. — 9. Freund, Universitätsseminare und Erziehungsschule (Grapl, Neue ungarische Schulzeitung, 1886, S. 182 ff.). — 10. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Halle, 1883. — 11. Frick, Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen (Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1883 u. 1884). — 12. Frick, Winke betreffend eine planmäßige Anleitung der cand. probandi (Pädagogische und didaktische Abhandlungen, Halle, 1893; vorher in den Lehrproben und Lehrgängen). — 13. Frick, Zur Lehrerbildungsfrage (Lehrproben und Lehrgänge, 19. Heft, 1889). — 14. Fries, Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen (Ebenda, 38.—40. Heft, 1894). — 15. Herbart, Aus dem Königsberger pädag. Seminar (Pädag. Schriften, herausgegeben von Willmann, II, S. 1—30). — 16. Lindner, Die pädag. Hochschule. Wien, 1874. — 17. Loos, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten konkreten Gestaltungen (Zeitschrift für österreichische Gymnasien, Supplementheft, 1891). — 18. Loos, Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland (Ebenda, 1893). — 19. Loos, Unser erstes Seminarjahr (Ebenda, 1895, 1. Heft). — 20. Loos, Unser zweites Seminarjahr (Ebenda, 1896, 1. Heft). — 21. Mager, Über die Gegenwart der deutschen Universitäten. Ansichten und Wünsche (Pädag. Revue, 1844, 8. Bd.). — 22. Mager, Die Fakultäten (Ebenda, 1846, Bd. 14). — 23. Müller, Die Wiedereröffnung des akademisch-pädagogischen Seminars in Jena (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1887, S. 37). — 24. Rausch, Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praecep-

torum (Lehrproben und Lehrgänge, 1893, S. 1—16). — 25. Rein, Über pädag. Universitäts-Seminare (Göring, Neue deutsche Schule, 1889, 4. u. 5. Heft). — 26. Rein, Die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen (Grenzboten, 1890, 8. Heft). — 27. Rein, Aus dem pädag. Universitätsseminar zu Jena, Heft 1—7. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 28. Rein, Über pädag. Seminare und das Probejahr. Gegen J. B. Meyer (Evangel. Schulblatt, Bd. 20, S. 353) — 29. Neukauf, Ordnung des pädag. Seminars und der Übungsschule (Rein, Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena, 3. Heft). — 30. v. Sallwürk, Das pädag. Universitätsseminar (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, S. 389 ff.). — 31. v. Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik (Meyer, Pädag. Zeit- und Streitfragen, 13. Heft, 1890. Gotha, Behrend). — 32. Schuster, Das pädag. Seminar zu Jena (Kern, Pädag. Blätter, 1853, Heft 9; 1854, Heft 4, 5 und 11). — 33. Stoy, Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen. Jena, 1843. — 34. Stoy, Die neue Volksschule des pädag. Seminars zu Jena. 1855. — 35. Stoy, Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. Jena, Verlag des pädag. Seminars, 1858. — 36 Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen (Allgem. Schulzeit., 1876). — 37. Stoy, Die Vorbereitung auf das höhere Lehramt (Ebenda, 1877). — 38. Stoy, Die Idee einer Vorbildung für das höh. Schulamt (Ebenda, 1878). — 39. Strümpell, Die Universität und das Universitätsstudium. Mitau, 1848. — 40. Taute, Die Wissenschaften und Universitätsstudien, den Zeitbewegungen gegenüber. Königsberg, 1848. — 41. Vogt, Das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig, 1884. — 42. Vogt, Die Wiener Enquête über pädag. Universitätsseminare (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1872). — 43. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Universitäts-Seminars (Ebenda, 1889). — 44. Vogt, Die Bedeutung des pädag. Universitäts-Seminars. Ein Vortrag (Pädagogische Studien, 1893). — 45. Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena und seine Bedeutung. Jena, 1878. — 46. Theodor Wiget, Über das pädagogische Studium der Lehramtskandidaten — mit Rücksicht auf Ottokar Lorenz (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1880). — 47. Willmann, Über Lehrerbildung (Zeitschrift für Gymnasialwesen). — 48. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich (Bergner und Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1882, Nr. 1 u. 2). — 49. Wittstock, Das Probejahr (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1871). — 50. Zange, Die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasialseminarien (Lehrproben und Lehrgänge, 1889, 20. Heft). — 51. Zange, Gymnasial-Seminare und die pädag. Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts (Frick-Meyer, Sammlung pädag. Abhandlungen, 5. Heft. Halle, 1890). — 52. Zange, Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes (Neue deutsche Schule, 1891, S. 544). — 53. Ziller, Das pädagogische Seminar (Evangel. Schulblatt, Bd. 22, S. 217). — 54. Ziller, Pädagogik auf den Universitäten (Ebenda, Bd. 6, S. 361). — 55. Akten und sonstige Schriftstücke, betreffend das pädagogische Seminar in Königsberg (Kehrbachs Herbart-Ausgabe, Bd. XII).

II. Alphabetischer Teil

Johann Friedrich Herbart, geb. 4. 5. 1776 in Oldenburg, gest. 14. 8. 1841 als Universitätsprofessor in Göttingen.

Ausgaben von Herbarts pädagogischen und sämtlichen Werken:

1. Friedrich Bartholomäi, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben. 2 Bände. 1. Aufl. 1877. 6. Aufl., neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. E. v. Sallwürk. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. (In Manns Bibliothek Pädagogischer Klassiker.)

2. G. Hartenstein, Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke. 12 Bände. Leipzig, Voß, 1. Aufl. 1850—1852. Neuer Abdruck, Hamburg, 1883 ff. Ergänzungsband (13) erschienen.

3. Karl Kehrbach, Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben. Vollständig in 12 Bänden, bisher 9 erschienen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887 ff.

4. Karl Richter, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. 2 Bände, 400 u. 525 S. Leipzig, Siegismund und Volkening, 1878.

5. Otto Willmann, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften mit Einleitung, Anmerkungen und kompendiarischem Register. 2 Bände. Leipzig, Voß, 1. Aufl. 1873 u. 1875. 2. Aufl. 1880.

6. Wolff, Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften. 1891.

Außer diesen pädagogischen und Gesamtausgaben sind noch erschienen:

7. G. Hartenstein, Joh. Fr. Herbarts Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen. Leipzig, Voß, 1843 u. 1844.

8. Ziller, Herbartische Reliquien. Leipzig, Gräbner, 1. Aufl. 1871. 2., im Preise ermäßigte Ausgabe, VI und 346 S., 1884. Preis 3 M.

9. Wendt, Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen, herausgegeben in Philipp Reclams Universalbibliothek, Nr. 2753 u. 2754. 208 S. Leipzig, Philipp Reclam jun. Preis 40 Pf., geb. 80 Pf.

Herbarts Pädagogische Schriften sind:

1. Fünf Berichte an Herrn von Steiger. 1797—1798. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 39—70. Hartenstein, S. W., XI, S. 3—44. Bartholomäi, II, S. 9—46. Willmann, I, S. 11—61. — 2. Gebete für die Steigerschen Knaben. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 71—74, nach den Manuskripten. Ziller, Herbart-Reliquien, S. 52—53. Willmann, I, S. 19—20. — 3. Bericht über eine Reise in die Alpen. 1798. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 75—83, nach dem Manuskript Nr. 2075 der Königsberger Universitätsbibliothek. Ziller, Herbart-Reliquien, S. 73—85. — 4. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. 1801. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 129—135, nach dem Manuskript Philos. 8, 1 der Realschulbibliothek in Oldenburg. Ferner Ziller, Herbart-Reliquien, S. 276—284. Richter, II, S. 337—343. Willmann, I, S. 74—82. — 5. Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. An drei Frauen (Halem, Irene. Eine Monatsschrift, Bd. I, 1802). Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 137—150, nach dem Text der Irene, I, 1802, S. 15—51. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI, S. 46—60.

Hartenstein, Kl. Schr., III, S. 74—90. Bartholomäi, II, S. 55—66. Richter, II, S. XXIII—XXIV und 247—258. Willmann, I, S. 86—100. — 6. Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung. Göttingen, Johann Friedrich Röwer, 1. Aufl. 1802; 2. Aufl. 1804. — Anhang: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 151—274 nach der Ausgabe von 1802 mit Beifügung der Ausgabe von 1804. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI, S. 75—233. Bartholomäi, II, S. 79—206. Richter, II, S. 1—124. Willmann, I, S. 101—224 und 257—297. Die Abhandlung: Über die ästhetische Darstellung &c. bei Hartenstein, Kl. Schr., I, S. 41—65. — 7. Zwei Vorlesungen über Pädagogik. 1802. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 279 bis 290, nach dem Text des Manuskriptes 2060 der Königsberger Universitäts-Bibliothek. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI, S. 61—74. Hartenstein, Kl. Schr., I, S. 1—16. Bartholomäi, II, S. 67 bis 78. Richter, II, S. 269—280. Willmann, I, S. 224—242. — 8. Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. Eine Gastvorlesung, gehalten im Museum zu Bremen. 1804. Abgedruckt bei Kehrbach, I, S. 301—309, nach dem Originaldruck, Bremen, Carl Seyffert, 1805. Ferner bei Hartenstein, Kl. Schr., I, S. 29 bis 40. Bartholomäi, II, S. 207—216. Richter, II, S. 259—268. Willmann, I, S. 299—311. — 9. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen, Joh. Friedr. Röwer, 1806. Abgedruckt bei Kehrbach, II, S. 1—139, nach der Originalausgabe, 1. Aufl., mit Beifügung der Abweichungen der 2. Ausgabe. Ferner bei Hartenstein, S. W., X, S. 1—182. Bartholomäi, I, S. 1—146. Richter, I, S. 1—144. Willmann, I, S. 333—525. — Beilagen bei Kehrbach: a) Herbarts Selbstanzeige der Allgemeinen Pädagogik (Göttinger Gelehrte Anzeigen, 1806). b) Jachmanns Rezension der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik (Jenaische Allgemeine Litteraturzeitung, Jahrg. 1811, Nr. 234—237, Spalte 81—110). c) Herbarts Replik gegen Jachmanns Rezension. Auszug aus Herbarts Schrift: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. Königsberg und Leipzig, 1814, S. 63—93. — 10. Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen, von Ludolf Georg Dissen. Herausgegeben und mit einer Vorrede begleitet von Johann Friedrich Herbart. Göttingen, Heinrich Dieterich, 1809. Beilagen dazu: a) Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer von Friedrich Thiersch. b) Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht, und Probe einer neuen Bearbeitung desselben zu diesem Gebrauch von F. Kohlrausch. c) Anhang: Einige Bemerkungen über das Nomadenleben. — Abgedruckt bei Kehrbach, III, S. 3—58, nach der Ausgabe von 1809. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI. Hartenstein, Kl. Schr., I. Bartholomäi, II. Willmann, I. — 11. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. 1810. Abgedruckt bei Kehrbach, III, S. 73—82, nach dem Manuskript Nr. 2056 [1] der Königsberger Universitätsbibliothek. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI. Hartenstein, Kl. Schr., I. Bartholomäi, II. Richter, II. Willmann, II. — 12. Über die dunkle Seite der Pädagogik. 1812. Abgedruckt bei Kehrbach, III, S. 147—154, nach dem Königsberger Archiv, Königsberg, 1812, 1. Band. Ferner bei Hartenstein, S. W., VII, S. 63—71. Hartenstein, Kl. Schr., I, S. 399—408. — 13. Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel. (1814). Abgedruckt bei Kehrbach, III, S. 289—298, nach dem Manuskript 2057 der Königsberger Universitätsbibliothek). Ferner bei Bartholomäi, II. Hartenstein, S. W., XI. Hartenstein, Kl. Schr., II. Richter II, S. 291 ff. Willmann, II, S. 17 ff. — 14. Über die allgemeine Form einer Lehranstalt. Unvollendet. Abgedruckt bei Kehrbach, III, S. 299—304, nach Hartenstein, S. W., XI, S. 406—410. — 15. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. Vorgelesen in der Deutschen Gesellschaft am 18. Januar 1818. Abgedruckt bei Kehrbach, IV, S. 511—518, nach dem Manuskript 2056 (5) der Königsberger Universitätsbibliothek. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI, S. 388—395. Hartenstein, Kl. Schr., III, S. 90—98. Bartholomäi u. Sallwürk, II, S. 263—272. Willmann, II, S. 59—88. — 16. Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Königsberg, Friedrich Nicolovius, 1818. Abgedruckt bei Kehrbach, IV, S. 519—556 nach dem Texte der Originalausgabe. Ferner bei Hartenstein, S. W., XI, S. 267—318. Hartenstein, Kl. Schr., II, S. 207 ff. Bartholomäi, II, S. 273 ff. Richter, II. Willmann, II, S. 67 ff. — 17. Mathematischer Lehrplan für die Realschulen. 1. Juni 1824. Abgedruckt bei Kehrbach, V, S. 163—170. Ferner in Zillers Herbartischen Reliquien. — 18. Briefe über die Anwendung der Philosophie auf Pädagogik. 1831. Abgedruckt bei Kehrbach, IX. — 19. Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. 1831. Abgedruckt bei Kehrbach, X. Bartholomäi, II. — 20. Umriß pädagogischer Vorlesungen. 1835. Abgedruckt bei Kehrbach, X. Dazu Anhang: Wertvolle, bisher unedierte Handschriftliche Bemerkungen Herbarts, z. B. Theorie des Unterrichts, Öffentliche Erziehung, Supplemente zur Pädagogik, Diktate zur Pädagogik, endlich zwei alte Hefte der Pädagogik. Desgl. bei Bartholomäi, II. Wendt. — 21. Aphorismen zur Pädagogik. Abgedruckt bei Kehrbach, XII. Bartholomäi, II. — 22. Akten und sonstige Schriftstücke, betr. das päd. Seminar in Königsberg. Abgedruckt bei Kehrbach, XII.

Eduard Ackermann, geb. d. 22. 1. 1835 zu Weltwitz, Großherzogtum Weimar, Direktor der Karolinenschule und des Lehrerinnen-Seminars in Eisenach.

I: 1. Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Eisenach, Bacmeister, 1872. Wieder abgedruckt in den Pädagogischen Fragen, 1. Reihe, 1884. 2. Aufl. 1891. — 2. Pädagogische Fragen. Nach den Grundsätzen der Herbartschen Schule bearbeitet. Dresden, Bleyl & Kämmerer. Erste Reihe 1884, 2. Aufl. 1891: a) Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterricht. b) Über die Konzentration des Unterrichts mit spezieller Rücksicht auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule. c) Die Psychologie im Unterricht. d) Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung (vergl. Nr. 1). e) Die Rangordnung in der Schule. — Zweite Reihe, 1886: a) Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht (vergl. II, Nr. 3). b) Die Bildung des sittlichen Urteils durch den

Unterricht. c) Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung. d) Die Erziehung zum Wohlwollen. e) Strafe und Lohn im Dienste der Erziehung. — 3. Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1888. 2. Aufl. 1895. — 4. Die formale Bildung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. Ebenda, 1889.

II: 1. Präpar.: Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882, Nr. 13—16). — 2. Die Psychologie im Unterricht (Ebenda, 1883, Nr. 1—5). — 3. Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht (Ebenda, Nr. 11—13). — 4. Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule (Zeitschrift für weibliche Bildung, 1883, 4 u. 5. Heft). — 5. Methode und Lehrerpersönlichkeit (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884, Nr. 10—13). — 6. Einige Gedanken über die Aufgaben des Unterrichts in der höheren Mädchenschule (Die Mädchenschule, Zeitschrift für das gesamte Mädchenschulwesen, 1888, 1. Heft). — 7. Drei wichtige Forderungen der Herbartischen Unterrichtslehre und ihre Bedeutung für die höhere Mädchenschule (Ebenda, 1891, 1. Heft.) — 8. Artikel in Reins Encyklopädischem Handbuch: 1. Befehl. 2. Ehrgefühl. 3. Formale Bildung. 4. Hauspädagogik. 5. Knaben und Mädchen. 6. Phantasie. 7. Rangordnung. 8. Rechtsgefühl. 9. Salzmann. 10. Selbstthätigkeit. 11. Sittliches Urteil. 12. Spiel und Arbeit. 13. Strafe. 14. Vergnügungen.

Dr. **Oskar Altenburg**, geb. 6. 8. 1843 in Schleusingen, Prov. Sachsen, Gymnasialdir. in Wohlau.

II: 1. Auch ein Kapitel vom Strafen (Neue Jahrbücher für Philosophie und Pädagogik, 1867). — 2. Pädagogische Gänge. Programm-Abhandlung. Schweidnitz, 1869. — 3. Leben und Gesundheit. Rede zum Stiftungsfest des Gymnasiums zu Schweidnitz (Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1870). — 4. Gedanken über lateinische Konjugation und lateinischen Elementarunterricht (Ebenda). — 5. Didaktische Studien I. Programmabhandlung. Ohlau, 1874 (Abgedruckt in den Neuen Jahrbüchern rc., 1874). — 6. Didaktische Studien II. Vom Interpretieren (Ebenda, 1875). — 7. Über Selbstthätigkeit I (Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1877). — 8. Pädagogische Betrachtungen über Samuel Smiles, Hilf dir selbst (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1877). — 9. Die Leichenrede des Perikles. Schulexegetische Studie (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 10. Neujahrsepistel (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878). — 11. Ernste Gedanken in ernster Zeit (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878). — 12. Über vaterländische Erziehung. Rede zu Kaisers Geburtstag (Ebenda, 1880). — 13. Die Arbeit. Neutestamentliche Studie (Ebenda, 1882). — 14. Die Reformation Luthers, eine That des deutschen Gewissens. Rede zum 31. Oktober 1883. (Ebenda, 1884). — 15. Parallele Behandlung verwandter Gedankenkreise (Frick-Richters Lehrproben und Lehrgänge, 1887). — 16. Zur Lehrplanorganisation für die Prima des humanistischen Gymnasiums. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1891. — 17. Der christliche Kern der sozialen Frage. Rede zu Kaisers Geburtstag 1891 (Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, 1891). — 18. Charakterbildung, Zeitgeist und Schulreform. Rede. (Wissenschaftliche Beilage der Deutschen Lehrerzeitung, 1891). — 19. Winke zur Schulauslegung von Tacitus' Germania. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1892. — 20. Winke zur Schulauslegung der Lieder des Horaz. I. Drittes Buch der Lieder. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1893. — 21. Winke zur Schulauslegung der Lieder des Horaz. II. Viertes Buch der Lieder. (Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 1894). — 22. Winke zur Schulauslegung der Lieder des Horaz. III. Erstes Buch der Lieder. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1894. — 23. Sprach- und Sprechübungen zur Germania des Tacitus (Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 1894). — 24. Horazens zweites Buch der Lieder und die ethische Bildung (Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 1895). — 25. Rezension von J. Perkmann, Bildender Unterricht in den Sprachfächern (Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1895). — 26. Einführung in die Lektüre von Horazens Briefen nach induktivem Lehrgang (Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, 1896). — 27. Probe einer Schulauslegung zu Tacitus' Agrikola. Programm-Abhandlung. Wohlau, 1896. — 28. und 29. Artikel: Abgangsprüfung und Direktorat in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik.

Dr. **C. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern (Bayern), geb. 27. 1. 1841 in Jettenbach (Pfalz).

I: 1. Zur pädagogischen Kritik. München, Oldenbourg, 1876. Anonym erschienen. — 2. Zum Andenken an Karl Volkmar Stoy. Programmarbeit. 1886. — 3. Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1890. — 4. Zur inneren Entwickelungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. Kaiserslautern, Taschersche Buchhandlung. — 5. Die Physik des J. A. Comenius, eine Studie, 1879. — 6. J. A. Liscovius, Ein Beitrag zur inneren Geschichte des Volksschulunterrichts in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts, 1884. — 7. Aus den Schulen zu Paris I u. II, 1885 u. 1887. — 8. Einige Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen, 1888. — 9. Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. 1889. — 10. Über die Faulheit, 1895. Nr. 5—10 sind Programmarbeiten. Nr. 7, 8, 10 separat erschienen bei Hermann Beyer & Söhne, Langensalza. — 11. Über die Bedeutung Diesterwegs für die deutsche Volksschule und ihre Lehrer. Eine Gedächtnisrede. Kaiserslautern, Taschersche Buchh., 1890.

II: 1. Zur Naturgeschichte des pädagogischen Dilettantismus (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 2. Johann Friedrich Herbart. Eine Rede (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 11 f). — 3. Aus der Seminarpraxis: Die Aufgabe, der Stoff, die Anordnung, die Methode, die Technik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 22 f). — 4. J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung für unsere Zeit. (Joh. Meyer, Neue Bahnen, III, 3. — März 1892). — 5. Über T. Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (Jenaer Litteraturzeitung, 1878, Nr. 3). — 6. Über H. Schillers Handbuch der Pädagogik (Göttinger Gelehrte Anzeigen).

Dr. **Rudolf Arendt**, Professor an der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig und Redakteur des Chem. Centralbl., Ritter des kgl. sächs. Albrechtsordens I. Klasse, geb. 1. 4. 1828 in Frankfurt a. O.

I: 1. Der Unterricht in der Chemie an niederen und höheren Schulen. Leipzig, Klinkhardt, 1862. — 2. Organisation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie. Leipzig, Voß, 1868. — 3. Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Ebenda, 1869. — 4. Lehrbuch der anorganischen Chemie. Ebenda, 3. Aufl., 1875. — 5. An Herrn Dr. Bänitz. 8 S. Ebenda, 1882. — 6. Antwort auf den offenen Brief des Herrn Dr. Karl Bänitz. Nebst eingeflochtenen kritischen Bemerkungen als Beitrag zur Geschichte der Schulbücherfabrikation. 57 S. Ebenda, 1885. — 7. Grundriß der anorganischen Chemie. Ebenda, 3. Aufl., 1885. — 8. Materialien für den Anschauungsunterricht. Ebenda, 4. Aufl., 1886. — 9. Methodischer Lehrgang der Chemie. Halle, Waisenhaus, 1886. — 10. Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. Leipzig, Voß, 5. Aufl., 1895. — 11. Grundzüge der Chemie. Ebenda, 5. Aufl., 1894. — 12. Anorganische Chemie in Grundzügen. Ebenda, 3. Aufl., 1894. — 13. Technik der Experimentalchemie. Anleitung zur Ausführung chemischer Experimente beim Unterrichte an niederen und höheren Schulen für Lehrer und Studierende. Ebenda, 2. Aufl., 1891. — 14. Bildungselemente und erziehlicher Wert des Unterrichts in der Chemie. Ebenda. Zweiter, unveränderter Abdruck, 1895. — 15. Didaktik und Methodik des Chemie-Unterrichts. Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen," München, 1895.

II: Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883).

Julius Bahnert, Oberlehrer in Dresden, geb. 1846 in Lößnitz i. Erzgeb.

II: 1. Über Disziplinarmittel (Schulprogramm des Freimaurerinstituts für Töchter in Dresden, 1877). — 2. Über Formalgefühle (Schulprogramm der Ratstöchterschule in Dresden, 1885). — 3. Die Gefahren der Rangordnung in der Erziehungsschule (Sächsische Schulzeitung, 1892, Nr. 30).

Professor Dr. **Ludwig Ballauff**, Rektor der höheren Lehranstalt und Schulrat in Varel (Oldenburg), geb. 27. 2. 1817 in Hannover.

I: 1. 1849—1854 Herausgabe des Oldenburgischen Schulblattes. — 2. 1865 mit Ziller Herausgabe der Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, Gräbner. Erschienen sind nur 9 Nummern. — 3. Lehrbuch der Arithmetik und der Elemente der Algebra. 2 Teile. Oldenburg, Stalling, 1870. — 4. Die Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung. 3 Teile. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1878—1881.

II: 1. Pädagogische Begriffsbestimmungen (Oldenburgisches Schulblatt, 1850). — 2. Über Schülergottesdienste (Ebenda). — 3. Hat der Rechenunterricht eine sittliche Bedeutung? (Ebenda). — 4. Die Schule als Staatsanstalt (Ebenda). — 5. Zum Neujahr 1851 (Ebenda, 1851). — 6. Der Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Umgestaltungen der Oldenburgischen Behörden (Ebenda). — 7. Pädagogische Bedeutung des Märchens (Ebenda). — 8. Über vorgeschriebene Schulpläne (Ebenda). — 9. Die höheren Bürgerschulen unseres Staatsgrundgesetzes (Ebenda). — 10. Einige Bemerkungen über das Verhältnis zwischen pädagogischer Theorie und Praxis (Ebenda). — 11. Probe eines Lehrganges für den geometrischen Unterricht (Ebenda). — 13. Über die Verfrühung der Vergnügungen (Ebenda.) — 14. Einige Bemerkungen zu dem Aufsatze des Herrn Wellmann: das homöopathische Heilverfahren in der Erziehung (Ebenda, 1852). — 15. Das Recht eines jeden, an seiner religiösen Überzeugung festhalten zu dürfen (Ebenda). — 16. Der grammatische Unterricht in der Volksschule (Ebenda). — 17. Über die Richtung, welche die Volksschule den Anforderungen der Gegenwart gemäß zu nehmen hat (Ebenda). — 18. Über die Wahl der Schulinspektoren durch die Lehrer und die Organisation des Schulwesens im allgemeinen (Ebenda). — 19. Offenes Schreiben an Herrn Wellmann (Ebenda). — 20. Die Aufgabe der Volksschule in Bezug auf den Stand ihrer Zöglinge (Ebenda, 1853). — 21. Die Lehre vom Verbrennen (Ebenda). — 22. Einige Bemerkungen über die Einrichtung eines Lesebuches für die Oberklasse der Volksschule (Ebenda). — 23. Das Barlaufen (Ebenda). — 24. Über das planmäßige Zusammenwirken der Lehrer an einer Schule (Kern, Pädagogische Blätter, 1853). — 25. Was das Schulblatt will (Oldenburgisches Schulblatt, 1854). — 26. Gedanken eines Laien über deutsche Aufsätze (Ebenda). — 27. Aus der Lehre von der Gesellschaft (Ebenda). — 28. Über die Unterschiede zwischen der leblosen und der lebendigen Natur (Ebenda). — 29. Übersicht der Verrichtungen des tierischen Organismus (Ebenda). — 30. Der Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Einrichtung des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Herzogtum Oldenburg (Ebenda). — 31. Charakterbildung (Ebenda). — 32. Eine Parallelentheorie (Kern, Pädagogische Blätter, 1855). — 33. Bemerkungen über den mathematischen Unterricht. 4 Artikel (Mager, Pädagogische Revue, 1857). — 34. Über die ethischen Unterrichtsfächer auf polytechnischen und anderen Fachschulen (Ebenda, 1858). — 35. Über Kinder- und Jugendlektüre (Langbein, Archiv, 1859). — 36. Das Auswendiglernen, namentlich im Religionsunterrichte (Ebenda, 1860). — 37. Über die Gefahren einer Revolution der Volksmeinung und Volkssitte (Ebenda, 1862). — 38. Über Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Vortrag (Ebenda, 1863). — 39. Herbarts Allgemeine Pädagogik (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 40. Über einige neuere Fortbildungen der pädagogischen Grundsätze Herbarts (Ebenda). — 41. Regierung, Unterricht und Zucht. (Interesse; Ebenda). — 42. Die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts (Ebenda). — 43. Eine mathematische Bemerkung (Ebenda). — 44. Die allgemeine Bildung und ihre Hindernisse. Zur Verwahrung (Ebenda). — 45. Einige Bemerkungen über die Entwickelung der Realschule, deren Einrichtung und Verhältnisse (Langbein, Archiv, 1869). — 46. Der Beruf (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 47. Die genetische Methode beim geometrischen Unterrichte (Ebenda, 1870). — 48. Über das Staatsexamen (Ebenda). — 49. Noch einiges über die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts (Langbein, Archiv, 1870). — 50. Die Anwendung der induktiven und deduktiven Methode in den Naturwissenschaften (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 51. Einige Bemerkungen zu dem Briefe des Herrn

Fresenius (Ebenda). — 52. Einiges zur Prüfung von Herbarts mathematischem Lehrgange in den Reliquien (Ebenda, 1872). — 53. Einige Bemerkungen zu dem Aufsatze des Herrn Dr. Bartholomäi: Über Zahlen- oder Größenlehre (Ebenda, 1873). — 54. Die Grundbegriffe der allgemeinen Größenlehre (Ebenda, 1875). — 55. Über einige Grundgedanken der Herbartischen Pädagogik (Krumme, Pädagogisches Archiv, 1875, Nr. 10. Auch separat). — 56. Herbarts Verdienste um die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1875). — 57. Die Herbartfeier in Oldenburg (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 58. Beitrag zur chemischen Propädeutik (Ebenda). — 59. Herbarts Ansichten über die Organisation des Schulwesens (Langbein, Archiv, 1876). — 60. Über die Behandlung der Lehrsätze beim ersten Unterricht in der Geometrie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1877). — 61. Wider den Radikalismus der Volksschullehrer (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1877). — 62. Bericht über die Lehrbücher der Chemie von Arendt und Bänitz (Ebenda). — 63. Über die Grenzen der Naturwissenschaft. 1. Vortrag. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879). — 64. Über die mathematischen Definitionen und Axiome (Programm der städtischen Realschule in Varel, 1879). — 65. Über die Grenzen der Naturwissenschaft. 2. Vortrag. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880). — 66. Bemerkungen zu den Abhandlungen des Herrn Ruppert: Zur Anwendung der Pestalozzischen Methode im mathematischen Unterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1881).

Adolf Bär, Seminarlehrer in Weimar, geb. 19. 9. 1864 in Stadt-Sulza, Großherzogtum Sachsen.

I: 1. Hilfsmittel für den staats- und gesellschaftskundlichen Unterricht. Heft I: Heeresverfassungen. Mit einer Auswahl der wichtigsten Gesetze über Heer und Marine des deutschen Reiches. 98 S. gr. 8°. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895.

II: 1. Zur Synthese im Gesinnungsunterricht. Besprechung einer Differenz zwischen Dörpfeld und Ziller (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, Heft I, S. 23—48). — 2. Beitrag zur Frage der Phantasiebildung (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1889, Nr. 46 bis 50). — 3. Die religiös-moralische Geschichtsbetrachtung bei Ziller, Göpfert und einigen Geschichtsschreibern des 10. Jahrhunderts (Neue Bahnen, 1895, Heft 3).

Dr. **Ernst Barth**, Institutsdirektor in Leipzig, geb. 4. 2. 1831 in Sebnitz (Königreich Sachsen).

I: 1. Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik (Schulbericht 1869—1870. Separat Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). — 2. Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig, Gräbner, 1873. — 3. Mit Niederley, Des deutschen Knaben Handwerksbuch. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing, 1873. 7. Aufl. 1888. — 4. Mit Niederley, Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch. Ebenda, 1877. — 5. Herausgabe der Erziehungsschule. Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Leipzig, Grimer, 1880—1882; Leipzig, G. Reichardt, 1883—1887. Eingegangen. — 6. Mit Niederley, Die Schulwerkstatt. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1882. — 7. Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeinwesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig, Reichardt, 1886.

II: 1. Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 2. Rechnen zum Märchen: Die Sternthaler (Ebenda). — 3. Ziller, Barth, Krusche, Kühn, Dix, Jahn, Quaas, Niederley, Martini, Der Gesinnungsunterricht zu den Sternthalern (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 4. Ziller, Quaas, Dix, Krusche, Barth, Uhlands Schwert (Ebenda). — 5. Über den Beruf (Ebenda, 1870). — 6. Die äsopische Fabel im Kindergarten (Ebenda). — 7. Barth, Bochmann, Krusche, Ziller, Die Elementarschrift (Ebenda). — 8. Zur Individualität der Gymnasien und Realschulen (Bericht der Barthschen Erziehungsschule, 1870—1871). — 9. Materialien für das erste Schuljahr (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 10. Fröhlichs Einwendungen gegen Dörpfeld, die drei Grundgebrechen betreffend (Ebenda, 1873). — 11. Das Schulwesen in großen Städten mit besonderer Beziehung auf Leipzig (Ebenda, 1874). — 12. Gesinnungsunterricht zur Patriarchenzeit (Ebenda, 1876). — 13. Kulturgeschichte zur Patriarchenzeit (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 14. Geographie zur Patriarchenzeit (Ebenda, 1876). — 15. Zur Geographie in Sexta. Methodisches (Schulbericht, 1877—1878). — 16. Über den Kindergarten (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878). — 17. Über Aufgabe und Verteilung des zoologischen Unterrichtsstoffes (Schulbericht, 1878 bis 1879). — 18. Eine Brutstätte der Immoralität (Erziehungsschule, 1880—1881). — 19. Zur Beseitigung der Schülerverbindungen (Erziehungsschule, 1880 u. 1881). — 20. Über die erste Schulerziehung (Ebenda). — 21. Materialien für den erziehenden Unterricht (Ebenda). — 22. Kind und Bibel (Ebenda). — 23. Der Werkstattsunterricht und die Schule (Ebenda.). — 24. Männer eigener Kraft (Ebenda, 1882). — 25. Über Erziehungsschule (Ebenda). — 26. Vorbedingungen für die häusliche Erziehung (Ebenda). — 27. Über das deutsche Privatschulwesen (Ebenda, 1883). — 28. Staatserziehung (Ebenda). — 29. Im Schulbericht 1883 befinden sich außer dem Unterrichtsplan folgende Abhandlungen: Verbalismus und Überbürdung. Besondere Mittel zur Beförderung des Unterrichtszweckes. Elternhaus und Schule. Unser Verkehr mit den Schülern. Einiges über Schulzucht. — 30. Über den Kindergottesdienst (Erziehungsschule, 1884). — 31. Tuiskon Ziller (Ebenda, 1885). — 32. Über Kindergartenerziehung (Ebenda). — 33. Ein Wort für die christliche Praxis (Ebenda, 1886). — 34. Das Turnen im Dienste der Erziehung (Ebenda, 1887). — 35. Das Gemeindewesen in großen Städten (Ebenda). — 36. Über Gliederung der Großstädte (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895).

Dr. **F. Bartholomäi** in Berlin †.

I: 1. Astronomische Geographie in Fragen und Aufgaben. Jena, 1846. — 2. Lehrbuch der Geometrie. Jena, 1851. — 3. Lehrbuch der Arithmetik. I u. II, Jena, 1852—1853. — Auflösungen dazu. — 4. Herr Curtmann und die Gemütsbildung. Jena, 1852. — 5. Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. Leipzig, 1858. — 6. Zehn Vorlesungen über Philosophie der Mathematik. Jena, 1860. — 7. Herausgegeben: Herbarts pädagogische Schriften. Mit Herbarts

Biographie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 2. Aufl., 1870. — 8. Die Grundlehren der Geometrie in elementarer Darstellung. Ebenda, 1879.

II: 1. Über Heimatskunde (Allgemeine Schulzeitung, 1845). — 2. Über die Volksschule (Ebenda). — 3. Allgemeine Pädagogik (Pädagogischer Jahresbericht, 1846). — 4. Mathematik (Ebenda, 1847 bis 1869). — 5. Methode des mathematischen Unterrichts (Pädagogische Vierteljahrsschrift, V). — 6. Herr von Radowitz und die Schule (Ebenda, VI). — 7. Beiträge zur Geographie (Praktischer Schulmann, IX ff.). — 8. Division der Brüche (Ebenda). — 9. Einführung in die Buchstabenrechnung (Ebenda, XVI ff.). — 10. Scheitellinie des Dreiecks (Ebenda, XVIII). — 11. Über den Unterricht in der mathematischen Geographie (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 12. Die genetische Methode beim geometrischen Unterricht (Ebenda, 1870). — 13. Psychologisch-pädagogische Schulstatistik. Untersuchung der Individualität der Kinder beim Eintritte in das erste Schuljahr (Jahrbuch städtischer Statistik, Berlin, 1870). — 14. Die Bildung vor dem Richterstuhle der Statistik (Allgemeine Schulzeitung, 1871). — 15. Die Schule als Gesellschaft (Ebenda). — 16. Psychologische Statistik (Ebenda). — 17. Der naturwissenschaftliche Unterricht auf den preußischen und österreichischen Gymnasien (Ebenda, 1871). — 18. Die Fortbildung im Volksschullehrerseminar (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 19. Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft nach Fresenius (Ebenda). — 20. Anfang des Tastens, Sehens und Hörens des Kindes (Ebenda, 1872). — 21. Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt (Ebenda, 1873). — 22. Der Materialismus (Allgemeine Schulzeitung, 1873). — 23. Zahlen- und Größenlehre (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1873). — 24. Die Heimatskunde der Märchenstufe (Ebenda, 1873, 1875, 1876). — 25. Der geographische Unterricht (Allgemeine Schulzeitung, 1874). — 26. Der Rechenunterricht (Ebenda). — 27. Über Konzentration (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, Nr. 8). — 28. Die Geometrie der Volksschule (Ebenda, 1874, Nr. 12 ff.; 1875, Nr. 3, 8, 9; 1876, Nr. 9 ff.). — 29. Aus Herbarts Nachlaß: Gedanken Herbarts über Poesie und Poetisches (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1875). — 30. Materialien für den astronomischen Unterricht in der Geographie (Allgemeine Schulzeitung, 1876). — 31. Thesen zu Dr. Fölsings Baukasten (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1876). — 32. Die Klickerspiele von Dr. Fölsing (Ebenda). — 33. Die Form eines Leitfadens für Naturbeobachtung (Allgem. Schulzeitung, 1881).

Max Bergner, Lehrer an der Sekundarschule in Eisenach.†

I: 1. Herausgabe (mit Samuel Hoffmann) des Pädagogischen Korrespondenzblattes. 1881 u. 1882, jährlich 6 Nummern, jede 1/2—1 Bogen stark. Preis 2 M (in Kommission bei H. Mathes in Leipzig, 2,50 M). — 2. Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller. Des Leipziger Seminarbuches dritte, aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers sehr vermehrte Auflage. Herausgegeben von Max Bergner. 296 S. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1886.

II: 1. Gründe gegen Dr. v. Sallwürks Kritik des Thrändorfschen Lesebuches für das dritte Schuljahr (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 2. Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser (Päd. Korrespondenzblatt, 1881 Nr. 1—6). — 3. Tuiskon Ziller † (Ebenda, 1882, Nr. 3—6).

Dr. **Otto Wilhelm Beyer**, Schuldirektor z. D. in Leipzig-Gohlis, geb. 26. 7. 1844 in Kahla (Thür.).

I: 1. Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt und Schullaboratorium. Leipzig, Reichardt, 1885. VI, 205 S. 8°. — 2. Der Giftapparat von Formica rufa, ein reduziertes Organ. Jena, G. Fischer, 1890. 85 S. 8°. — 3. Die Wassersnot vom November 1890 in Wenigenjena-Camsdorf. Wenigenjena-Camsdorf, Selbstverlag des Hilfskomitees, 1890, 2. Aufl. 1891. 70 S. 8°. — 4. Deutsche Ferienwanderungen. Schülerreisen als Anschauungsgänge in Deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig, Reichardt, 1894. IV, 73 S. 8°. — 5. Ein Jahrbuch des französischen Volksschulwesens. Pädag. Magazin, 45. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1894. 16 S. 8°. — 6. Von Dr. James Russell, The Extension of University Teaching in England and America, eine deutsche Ausgabe mit Anmerkungen. Leipzig, Voigtländer, 1895. 112 S. gr. 8°. — 7. Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. Pädag. Magazin, 68. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. 24 S. 8°. — 8. Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. VI, 72 S. 8°.

II: 1. Zur pädagogischen Beurteilung eines zehnjährigen Knaben (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1870). — 2. Das erste Märchen: Die Sternthaler (Ebenda, 1871). — 3. Zur Methodik des geographischen Unterrichts (Ebenda, 1873). — 4. K. G. Bochmann. Nekrolog (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1881). — 5. Zum Andenken Bochmanns (Pädagogisches Korrespondenzblatt 1881). — 6. Eine Schulreise (Das Ausland, 1883). — 7. Für akademisch-pädagogische Seminarien (Barth, Erziehungsschule, 1884). — 8. F. Junge über den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1887). — 9. Gartenbau u. Kinderwelt (Dr. Neuberts Gartenmagazin, 1894). — 10. Reisen als Mittel der Jugendbildung (Grenzboten, 1894, Nr. 32). — 11. Zwei Hauptrichtungen der physiologischen Psychologie. 1. Die Associationspsychologie. 2. Die Apperzeptionspsychologie (Pädagogische Zeitung, 1894, Nr. 48 bis 50; 1895, Nr. 31—40). — 12. Verschiedene Artikel über das gewerbliche Schulwesen im Auslande (Deutsche Fortbildungsschule, 1894, 1895, 1896). — 13. Zur Geschichte des Zillerschen Seminars (Deutsche Blätter für erzieh. Unt. 1894, Nr. 49—51, 1896, Nr. 31—39). — 14. Erziehung zur Arbeit (Rein, Encyklopäd. Handbuch d. Pädagogik, II, S. 17—27). — 15. Wanderungen der Schuljugend (Jahrb. f. Volks- u. Jugendspiele, Leipzig, Voigtländer, 1896, S. 256—61). — 16. Gerechtigkeit (Rein, Encyklopäd. Handbuch d. Pädagogik, II, S. 620—627). — 17. Geschicklichkeit (Ebenda, II, S. 801—804). — 18. Gewandtheit (Ebenda, II, S. 839—840). — 19. Gruppenunterricht (Ebenda, III, S. 64—67). — 20. Die Lehrwerkstätte (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl.

Pädagogik, XXVIII, S. 221—240). — 21. Handarbeit der Knaben (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, III, S. 248—279). — 22. Die Rundschau-Artikel über England und Amerika in der Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen.

Dr. **A. Bliedner**, Schulinspektor in Eisenach, geb. 1848 in Pfarrkeßlar im Herzogtum Altenburg.

I: 1. Schiller-Lesebuch. XVI u. 275 S. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1883. Preis 2,50 M. — 2. Mit Rein, Pickel und Scheller, Historisches Lesebuch für das 3. und 4. Schuljahr. Ebenda, 1885. — 3. K. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. XII u. 360 S. Langensalza. Preis brosch. 3 M, geb. 4 M. — 4. Mit Rein, Pickel und Scheller, Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht. Dresden, 1886.

II: 1. Der Geschichtsunterricht (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1878, Nr. 17—22). — 2. Ein Wort über Vorträge in pädagogischen Vereinen (Ebenda, 1879, Nr. 37). — 3. Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts Pädagogische Studien, 1882, 1. Heft). — 4. Ein Festtag des pädagogischen Seminars zu Jena (Ebenda). — 5. Rezension: Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule (Ebenda). — 6. Zum litteraturkundlichen Unterricht auf dem Seminar (6. Bericht des Schullehrer-Seminars zu Eisenach 1882). — 7. Rezension: Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes (Pädagogische Studien, 1883, 4. Heft). — 8. Nekrolog auf Stoy (Zeitschrift f. exakte Philosophie, 1885). — 9. Zum litteraturkundlichen Unterricht auf höheren Schulen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 10. Zwanzig Lieblingscitate des alten Stoy (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1885, Nr. 25 u. 26). — 11. Ein Jenaischer Professor (Repertorium der Pädagogik, 1886, Heft 11). — 12. Die Fremdwörterfrage und die Schule (Erziehungsschule, 1886, Nr. 9 u. 10). — 13. Das Ideal und das Leben (Pädagogische Studien, 1887, Heft 2). — 14. Das Studium der Lyrik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889, Nr. 27—29). — 15. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts (Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 1890, Heft 1 u. 2). — 16. Die formalen Stufen des Unterrichts. Ein kritischer Streifzug (Neue Bahnen, 1890, Heft 6—8). — 17. Botanischer Leitfaden oder Lokalflora? (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 1 u. 2). — 18. Die Fortbildung des jungen Lehrers im Amte (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1894, Nr. 19—22). — 19. Außerdem lieferte der Verfasser Rezensionen für Stoys Allgemeine Schulzeitung, Reins Pädagog. Studien, Dörpfelds Evangelisches Schulblatt, die Neuen Bahnen und die Deutsche Litteraturzeitung. Für die Reinsche Encyklopädie übernahm er die Artikel „Blumenzucht“, „Fremdwörter“, „Schiller“, „Stoy“.

K. G. Bochmann, geb. 5. 2. 1837 in Oberschlema bei Schneeberg i. S., gest. 1875 als Gewerbeschul-Direktor in Sonneberg.

II: 1. Naturkunde zum Märchen: Die Sternthaler (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 2. Stigmographie (Ebenda). — 3. Das geographische Zeichnen in den zwei ersten Schuljahren (Ebenda). — 4. Das nichtgeographische Zeichnen im ersten Schuljahre Ebenda). — 5. Über Naturgeschichte (Bericht der Barthschen Erziehungsschule zu Leipzig, 1868—1869). — 6. Das erste Zeichnen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 7. Anatomie in der Schule (Ebenda, 1872). — 8. Physikalische Schulstunden: I. Das spezifische Gewicht. II. Das Barometer. III Die Begrenztheit der Atmosphäre. IV. Die Saugpumpe und das Saugen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, Nr. 2 f.). — 9. Die Kryptogamen in der Volksschule (Ebenda, 1875, Nr. 1, 2, 3, 5, 6, 7). — 10. Elementare Anschauungsmittel für Geographie (Jahrbuch des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1875). — 11. Zum Unterricht in der Botanik (Ebenda).

E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach, geb. 17. 11. 1862 in Willershausen (Kreis Eschwege).

II: 1. Zur Realleseebuchfrage (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1887, 13—16) — 2. Zum System im Geschichtsunterricht (Pädagogische Studien, 1891, 3. Heft). — 3. Über die Bedeutung und weitere Ausbildung des Volksschulwesens (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 3. Jahrg.). — 4. Deklamieren. 5. Diebstahl. 6. Eigensinn. 7. Fleiß (4—7 Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik).

Hermann Bräutigam, Seminarhauptlehrer und Ordinarius der Übungsschule in Bielitz (Österr.-Schlesien), geb. 1. 12. 1833 in Jena.

I: 1. Methodik des Rechenunterrichts auf der Stufe des Kopfrechnens mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. 136 S. 1. Aufl. 1878. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Wien, Pichler, 1895. — 2. Der Vorbereitungskurs im ersten Schuljahre, eine theoretisch-praktische Darstellung des Ganges, in welchem der erste Unterricht ohne Lesen, Rechnen und Schreiben zu betreiben ist. 208 S. Weimar, Krüger, 1888. — 3. Der Elementarkurs im Lesen, Schreiben und Rechnen. Eine theoretisch-praktische Darstellung der speziellen Methodik dieser Unterrichtsgegenstände im ersten Schuljahre. 98 S. Weimar, Krüger, 1890. Auf Nr. 1 u. 2 wurde auf der Lehrerversammlung in Troppau 1896 das Ehrendiplom erteilt, auf Nr. 3 die belobende Anerkennung. Programmarbeiten u. s. w. sind teilweis in den oben genannten Büchern verwertet; deshalb kann eine besondere Erwähnung wegfallen.

Dr. **Heinrich Gustav Brzoska**, geb. 5. 6. 1807 in Königsberg, gest. 11. 9. 1839 als a. o. Professor an der Universität Jena.

I: 1. De Geographia mythica Specimen I u. II. Dissertationen — 2. Herausgabe des 4. u. 5. Bandes der mythologischen Briefe von Johann Heinrich Voß aus dessen Nachlaß. — 3. Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig, Barth, 1836. Neu herausgegeben von Rein, 1887. — 4. Herausgabe der Monatsschrift: Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande. Halle, C. A. Schwetschke u. S., 1838 u. 1839.

II: 1. Nachwort zu Fr. Ellendts Besprechung der Verordnung des Königl. Preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 24. Oktober 1837 (Brzoska, Central-Bibliothek, 1838, Heft III, S. 97—103). — Rezension: L. Kannegießer, Deutsches Deklamatorium, 3 Teile, Leipzig, 1837 (Ebenda, Heft IV, S. 35—38). — 3. Über die in Schwarzburg-Sondershausen unter

dem 10. Februar 1838 erlassene Verfügung, die Bestrafung der Schulkinder u. s. w. betreffend (Ebenda, Heft IV, S. 57—62). Darauf erschien eine gegen Brzoska gerichtete Erklärung und eine Erwiderung Brzoskas (Ebenda, Heft X, S. 98—105). — 4 Über die Verordnung des Weimarischen Oberkonsistoriums vom 13. Februar 1838 in betreff der pädagogischen Studien auf der Universität zu Jena. [Zugleich ist hier abgedruckt Brzoskas Plan zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena.] (Ebenda, IV, S. 97—111). — 5. Nachwort zu: Werner, welche Nachteile werden im allgemeinen dadurch, daß man die Gymnastik zu einem wesentlichen Teile der Erziehung macht, vermieden, und welche Vorteile erlangt? (Brzoska, Central-Bibliothek, 1838, Heft VIII, S. 18—21). — 6. Bemerkungen zu den zwei neuesten Verfügungen des Königlich Preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 3. u. 4. Februar 1838, die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts betreffend (Ebenda, 1838, Heft XII, S. 61—77).

Dr. **J. Capesius**, Seminardirektor in Hermannstadt (Siebenbürgen), geb. in Propstdorf (Siebenb.) 21. 7. 1853.

I: 1. Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887.

II: 1. Die Klassifikation im Lichte des Erziehungsideals (Gräf und Honner, Deutsche Schulblätter, 1879/80, Nr. 9, 11—15, 22—24). — 2. Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1889). — 3. Methode, Methoden und Methodik (Ebenda, 1890). — 4. Zu Dr. K. Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht (Ebenda, 1894). — 5. Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis (Ebenda). — 6. Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, 1896). — 7. Rezensionen, erschienen in Morres Schul- und Kirchenbote: Wigge und Martin, Unnatur der modernen Schule, 1890 (Nr. 14. u. 15). Rein-Brzoska, Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, 1890 (Nr. 23). Conrad, Präparationen für den Physikunterricht, 1891 (Nr. 14). — Lange, Über Apperception, 1893 (Nr. 15).

P. Conrad, Seminardirektor in Chur (Schweiz), geb. 7. 6. 1857 in Davos-Glaris (Kanton Graubünden).

I: 1. Präparationen für den Physikunterricht. 1. Teil: Mechanik und Akustik. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1889. — 2. Zeitschrift: Bündner Seminarblätter. Neue Folge. 1. Jahrgang, 1895. 8 Nummern jährlich. 2. Jahrg. 1896, 8 Nummern jährlich. Früher gab die Bündner Seminarblätter Theodor Wiget heraus, zuletzt unter dem Titel: Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht. — 3. (mit Prof. Florin in Chur): Lesebücher für die deutschen Privatschulen des Kantons Graubünden, 8 Bände, bis jetzt erschienen: 4 Bände.

II: 1. Präparationen über die zwei ersten Fälle der Zinsrechnung. (Bühlmann, Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 3. Band, 1. u. 2. Heft). — 2. Präparation zum botanischen Unterricht in der Volksschule (Barth, Erziehungsschule, 3 Jahrgang, Nr. 3). — 3. Zur Verständigung: In Sachen des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule (Ebenda, Nr. 7). — 4. Bemerkungen zu Herrn Schellers „Zur Verständigung" (Rein, Pädagogische Studien, 1883, 2. Heft). — 5. Präparationen über die Kongruenz der Dreiecke (Barth, Erziehungsschule, 3. Jahrgang, Nr. 5 u. 6). — 6. Konzentrationstabellen aus dem Leipziger Seminar (Bergner & Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1881, Nr. 3). — 7. Das Osterexamen der akademischen Übungsschule in Leipzig (Ebenda). — 8. Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (17. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik). — 9. Zur sprachlichen Vorbereitung der Aufsätze (Wiget, Bündner Seminarblätter, 1. Jahrgang, Nr. 1). — 10 Individuen als Centren des physikalischen Unterrichts (Ebenda, 4. Jahrgang, Nr. 4 u. 5). — 11. Präparationen für den Unterricht in der Optik (Ebenda, 6. Jahrgang, Nr. 1—4). — 12. Ein Handbuch für den Rechenunterricht, von Hartmann (Wiget, Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 7 Jahrgang, Nr. 1) — 13. Diesterwegs Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie (Wiget & Conrad, Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 8. Jahrgang, Nr. 7). — 14. Der darstellende Unterricht in Beispielen aus der Naturgeschichte (Ebenda, 9. Jahrgang, Nr. 3 u. 4). — 15. Die Stellung der Versuche im Physikunterricht (Schweizerische Lehrerzeitung, 1889, Nr. 27, 28, 30, 31, 34, 35). — 16. Das Sachrechnen (Ebenda, 1892, Nr. 21, 22, 25, 26, 27) — 17. Präparation zur Behandlung des Telegraphen (Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 4. Jahrgang, Nr. 1). — 18. Über Sacherklärungen in Lesestücken auf der Volksschulstufe (Conrad, Bündner Seminarblätter, Neue Folge, 1. Jahrg, Nr. 1—3). — 19. Der Verein f. wissenschaftl. Pädagogik und sein 27. Jahrbuch (Bündner Seminarblätter, Neue Folge, 1. Jahrgang, Nr. 7). — 20. Rückgang in den Leistungen unserer Schüler (Ebenda, Nr. 8). — 21. Entwurf eines Lehrplans für die Primarschulen des Kantons Graubünden (Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins, 9., 10. u. 11. Jahrgang). — 22. Naturwissenschaft u. Schulnaturgeschichte (Conrad, Bündner Seminarblätter, Neue Folge, 2. Jahrg., Nr. 1, 2 und 7). — Rezensionen: 23. Fröhlichs Allgemeine Erziehungslehre (Schweiz. Blätter für erziehenden Unterricht, 9. Jahrgang, Nr. 1). — 24. Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 2. Teil. (Ebenda, Nr. 2). — 25 Volkmann, Lehrbuch der Psychologie (Ebenda, Nr. 7). — 26. Wiget, Die formalen Stufen (Pädagogische Studien, 1884, 3. Heft). — 27. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule (Ebenda, 1885, 3. Heft). — 28. Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre (Ebenda, 1887, 1. Heft). — 29. Wohlrabe & Maennel, Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht der 6stufigen Volksschule u. s. w. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, Nr. 5). — 30. Wiget, Die formalen Stufen, 5. Aufl. (Bündner Seminarbl., Neue Folge, 1. Jahrg., Nr. 1).

Hermann Döhler, Bürgerschullehrer in Weimar, geb. d. 19. 9. 1864 in Schalkau in Thüringen.

I: 1. Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jena, Mauke, 1891, jetzt Hermann Haacke, Leipzig. — 2. Niemals zurück! Beurteilung der Braasch'schen Schrift: Reform des

Religionsunterrichts in der Volksschule. Halle, Hermann Schroedel, 1891.

II: 1. Psychologische Beobachtungen in der Schule (Allgemeine Deutsche Schulzeitung, 1890.) — 2. Rezens.: Beurteilung des A. Fuchsschen Buches: Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts (Thüringer Lehrerzeitung, 1893).

Friedrich Wilhelm Dörpfeld, geb. 8. 3. 1824 in Wermelskirchen (Kreis Lennep), Rektor der Schule in Barmen-Wupperfeld, gest. 27. 10. 1893 in Ronsdorf bei Barmen.

I: 1. Katechismus für Väter und Mütter. 32 S. Barmen, Steinhau, 1851. Preis 20 Pf. — 2. Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen, 1853. — 3. Herausgabe des Evangelischen Schulblattes. Gütersloh, Bertelsmann, 1857 ff. Monatlich 40 S. gr. 8°. Preis jährlich 6 M. In den letzten Jahren wurde Dörpfeld in der Redaktion von Horn in Orsoy und Hollenberg in Rheydt unterstützt. Seit Dörpfelds Tode wird das Evangelische Schulblatt von Dr. v. Rohden (Dörpfelds Schwiegersohn) in Dortmund in Verbindung mit Horn und Hollenberg herausgegeben. — 4. Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. 346 S. 1863. — 5. Enchiridion der biblischen Geschichte oder Fragen zum Verständnis und zur Wiederholung derselben. 60 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1. Aufl. 1865. 16. Aufl., 1894. Preis 40 Pf. — 6. Erstes und zweites Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions der biblischen Geschichte. 131 S. Ebenda, 1. Aufl., 1865. 4. Aufl., Preis 1,20 M. — 7. Über Denken und Gedächtnis. 171 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1. Aufl., 1866. 5. Aufl. Preis 2 M. — 8. Enchiridion. 2. Kursus. Als Manuskript gedruckt. 41 S. Ebenda, 1867. — 9. Die drei Gebrechen der hergebrachten Schulverfassung. Elberfeld, Friederichs, 1868. — 10. Wünsche rheinischer Lehrer. Elberfeld, Friederichs, 1869. — 11. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Nebst dem Ergänzungsaufsatze: Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer. 170 S. Ebenda. 1. Aufl., 1873. 2. Aufl., 1,80 M. — 12. Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Unterrichts. 1. Heft, I. Teil, Naturkunde. 48 S. Ebenda, 1. Aufl., 1873. 3. Aufl., 1892. Preis 60 Pf. — 13. Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung: 1. Über die vierklassige und die achtklassige Schule. 2. Über die konfessionelle und die paritätische Schule. 68 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1877. — 14. Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. 140 S. Ebenda. 1. Aufl., 1879. 3. Aufl., Preis 1,40 M. — 15. Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 256 S. Barmen, Wiemann. — 16. Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte. Ebenda, 1883. Vergriffen. — 17. Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht. 124 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1. Aufl., 1883. 3. Aufl. — 18. Repetitorium der Gesellschaftskunde. 98 S. Ebenda, 1. Aufl., 1890. 4. Aufl., 1893. Preis 30 Pf. — 19. Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 46 S. Ebenda. 1. Aufl., 1890. 3. Aufl. Preis 0,50 M. — 20. Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, Wiegand, 1893 ff. — 21. Religiöses und Religionsunterrichtliches (Gesamtausgabe, 3. Band, 232 S). 1894. Preis 2,20 M. — 22. Zur Ethik. Aus dem Nachlasse des Verfassers herausgegeben von Dr. G. v. Rohden. XXXVII u. 268 S. (11. Band der Gesamtausgabe).

II: 1. Ein Musterbuch der Schrifterklärung: Bengels Gnomon (Evangelisches Schulblatt, 1857). — 2. In Sachen des Sprachunterrichts (Ebenda, 1858). — 3. Ein Lebensbild aus dem bergischen Lehrerstande (Ebenda, 1858). — 4. Beitrag zur Kritik des pädagogischen Phrasentums (Ebenda, 1858). — 5. Ein pädagogisches Original (Ebenda, 1859). — 6. Jahresschlußwort (Ebenda, 1859). — 7. Der Lehrerstand und die religiösen Klassiker (Ebenda, 1860). — 8. Bemerkungen und Wünsche in betreff der Regulative (Ebenda, 1860). — 9. Kennzeichen einer guten Schule (Ebenda, 1860). — 10. Die Lehrerversammlungen bei Gelegenheit des Barmer Kirchentages (Ebenda, 1860). — 11. Bemerkungen über den Unterricht in der heimatlichen Naturkunde (Ebenda, 1861, S. 86—93 und S. 149—152). — 12. Jahresschlußwort (Ebenda, 1861). — 13. Die Thesen des Herrn Ballien auf dem Kirchentag in Brandenburg (Ebenda, 1863). — 14. Jahresschlußwort (Ebenda, 1863). — 15. Ein alter und ein neuer rheinischer Schulmann und Reformprediger (Ebenda, 1865). — 16. Ein Wort der Entschuldigung (Ebenda, 1865). — 17. Die soziale Frage (Ebenda, 1866). — 18. Deutschlands Rückgrat (Ebenda, 1866, auch als Flugblatt). — 19. Vorschläge und Ratschläge aus der Schularbeit zum Rechenunterricht (Ebenda, 1867). — 20. Ein Ergänzungswort zu dem Vortrage eines Seminardirektors über den biblischen Geschichtsunterricht (Ebenda, 1867). — 21. Ein christlich-pädagogischer Protest wider den Memorier-Materialismus im Religionsunterricht (Ebenda, 1869). — 22. Aus der Geschichte des evangelischen Lehrervereins in Rheinland und Westfalen (Ebenda, 1869). — 23. Zur Pathologie des Schulwesens (Ebenda, 1869). — 24. Grundgedanken über das Verhältnis von Staat und Kirche (Ebenda, 1869). — 25. Zur nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Memorier-Materialismus (Ebenda, 1870). — 26. Thesen und Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht (Ebenda, 1872). — 27. Die Hauptfehler des bisherigen Sprachunterrichts (Ebenda, 1872). — 28. Die Schulkonferenz im Ministerium (Ebenda, 1872). — 29. Regelung der Lehrerlaufbahn (Ebenda, 1873). — 30. Die neue Unterrichtsordnung (Ebenda, 1873). — 31. Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874). — 32. Zur Herbart-Feier (Evangelisches Schulblatt, 1876). — 33. Die schulgemäße Bildung der Begriffe (Ebenda, 1877). — 34. Ein Wort über Sonntagsschulen (Ebenda, 1877). — 35. Thesen über Lehrerbildung (Ebenda, 1881). — 36. Bemerkungen über den Zeichenunterricht (Ebenda, 1882). — 37. Rede zur Jahnfeier (Ebenda, 1882). — 38. Kurzer Nachruf für Ziller (Ebenda, 1882). — 39. Nachruf für Ziller, Landfermann, Günther, Klingenburg (Ebenda, 1882). — 40. Aus einer Rede bei der Diesterwegfeier in Barmen (Ebenda, 1891). — 41. Notwendigkeit eines Reallesebuches (Ebenda, 1892). — 42. Aus

einer Rede bei der Comenius-Feier in Barmen (Ebenda, 1892). — Bei Bertelsmann in Gütersloh erscheint 1894 ff. eine Gesamt-Ausgabe der Schriften von Fr. Wilh. Dörpfeld in 11 Bänden.

Geh.-Rat Dr. phil. u. theol. **Moritz Wilhelm Drobisch**, Universitätsprofessor in Leipzig, geb. 16. 8. 1802 in Leipzig, gest. 30. 9. 1896. Bildete namentlich die Herbartische Philosophie fort. Pädagogische Veröffentlichungen:

I: 1. Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasial-Unterrichts. 1832. — 2. Grundzüge der Lehre von den höheren Gleichungen. 1834.

K. Eberhardt, Bezirks-Schulinspektor a. D. und Schulrat in Eisenach, geb. 16. 8. 1830 in Naßleben bei Erfurt.

I.: 1. Die Poesie in der Volksschule. 1.-3. Reihe. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1. Aufl. 1881. 3. Aufl. 1894. — 2. Dr. K. W. Magers Deutsche Bürgerschule. Ebenda, 1888 — 3. Über Geschichtsunterricht. Päd. Studien, I. Bd., 4. Heft, Wien, Pichler. — Desgl. hat Eberhardt Aufsätze in Zeitschriften veröffentlicht.

M. Fack, Seminarlehrer in Weimar, geb. 22. 2. 1867 in Merkers a. d. Feldabahn.

II: 1. Über den Wert und die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1889, Nr. 32—39). — 2. Neue Gesichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung (Ebenda, Nr. 46—52). — 3. Über statistische Erhebungen in der Elementarklasse (Ebenda, 1892, Nr. 1—3). — 4. Zur Beurteilung des Langeschen Buches über Apperzeption (Pädagogische Studien, 1892, 3. Heft). Vergl. dazu: Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1892, Nr. 41. — 5. Otto Willmanns Didaktik (Neue Bahnen, 1892, Heft 1 u. 2). — 6. Die Durchführung der Schulklassen (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1893, Nr. 5 u. 6). — 7. Über den neuen Würzburger Lehrplan nebst Beiträgen zur Theorie des Lehrplans (Jahrb. d. V. f. wissenschaftl. Päd., Bd. 28, 1896, S. 135—192).

Jakob Falke, Professor am Gymnasium in Arnstadt, geb. 1832 ebendaselbst.

I: 1. Propädeutik der Geometrie, eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre nach einer neuen Methode, gegründet auf praktische Aufgaben aus der Geodäsie. Leipzig, Quandt und Händel, 1867. 142 S. 8⁰. — 2. Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens für die Schüler höherer Lehranstalten. Arnstadt, Emil Frotscher, 1876. 111 S. 8⁰. — 3. Fragen und Übungsaufgaben zu dem Lehrbuche des bürgerl. Rechnens. Arnstadt, Emil Frotscher, 1876. 61 S. 8⁰.

II: 1. Die geometrische Propädeutik als zweite Vorstufe der Geometrie (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1886) — 2. Das Feldmessen als Einführung in die Planimetrie (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1887). — 3. Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? (Ebenda, 1888). — 4. Die Grundlage der ebenen Trigonometrie, entwickelt an konkreten Aufgaben (Ebenda).

Dr. **C. Felsch**, Rektor in Magdeburg, geb. 17. 5. 1852 in Glashütte (Prov. Posen).

I.: Das Verhältnis der transcendentalen Freiheit bei Kant zur Möglichkeit moralischer Erziehung. Hannover, Carl Meyer, 1894.

II: 1. Einige Bemerkungen zu dem Problem der kulturhistorischen Stufen (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1889, Nr. 11—14). — 2. Wohlwollen und Wohlthun. Vortrag, gehalten in der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur, Abteilung Magdeburg (Schulblatt der Prov. Sachsen, 1896, Nr. 29 u. 30).

A. Florin, Professor in Chur (Schweiz), geb. 1856 in Serneus, Prätigau (Kanton Graubünden).

I: 1. Methodik der Gesamtschule (einklassigen Schule). Zürich, Schultheß. 2. Aufl. 1886, Preis 1,50 M. — 2. Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Ein Beitrag zur Methodik der dramatischen Lektüre. Davos, Hugo Richter, 1891, 10 Bog. — 3. Die unterrichtliche Behandlung epischer und lyrischer Gedichte (Ebenda, 1893, 11 Bog).

II: 1. Pädagogische Gedanken in Goethes Hermann und Dorothea (Schweizerische pädagogische Zeitschrift). — 2. Die katechetische Lehrform. Kritisch. — 3. Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben, und eine Reihe kleinerer Artikel in den verschiedenen Jahrgängen der „Bündner Seminarblätter“.

Friedrich Franke, Lehrer in Leipzig, geb. 1856 in Nußdorf, Herzogtum Altenburg.

I: Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien geordnet. 106 S. 8⁰. Leipzig, Ed. Wartigs Verlag, 1892, 1,20 M. (Vergl. II, 4 u. 5.)

II: 1. Stimmen aus Sachsen über Reform des Religionsunterrichts. Braasch, Zemmrich (Pädagogische Studien, 1892, S. 149—152). — 2. Etwas vom Lesen und Lesebuch in der Volksschule. Über Vorschläge Karl Strobels, mehr „ganze“ Schriften aufzunehmen und die Schülerbibliotheken für Klassen einzurichten (Ebenda, 1892, S. 152—157). — 3. Rezension: Spielmann, Konzentration des Unterrichts in der Volks- und Mittelschule, 1890 (Ebenda 1893, S. 118—121). — 4. Die Wortdeutung im Unterricht der Volksschule. Lesebuchpartei — Hildebrand — Dörpfelds Onomatik (Deutsche Schulpraxis, 1893, Nr. 34—39. Preisarbeit). — 5. Laut, Regel, Gruppe und Reihe (Praxis der Erziehungsschule, 1894, Heft 2—5). — 6. Zur Kritik von Karl Richters Schrift über die formalen Stufen (Päd. Studien, 1895, S. 97—103). — 7. Über das Verhältnis von Praxis, Theorie und Geschichte der Erziehung (Ebenda, 1895, S. 129—162) — 8. War Dörpfeld Individualist? Mit Rücksicht auf Abhandlungen R. Rißmanns erwogen (Päd. Studien, 1896, Heft 2).

Professor Dr. **C. Fresenius** in Frankfurt a. M. †.

I: Raumlehre. Frankfurt a. M., 1861. — 2. Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft. Wiesbaden, 1868.

II: 1. Stereometrische und kristallographische Modelle (Kern, Pädagogische Blätter, 1854, Heft 11). — 2. Berufsbildung und Menschenbildung (Ebenda, 1855, Heft 7). — 3. Die unterrichtliche Behandlung des Satzes vom Parallelogramm der Kräfte (Ebenda, 1855, Heft 12).

B. Freund, Dir. der Bürgerschule in Groß-Bittse (Nordungarn), geb. 5. 4. 1849 in Paks (Ungarn)

II: 1. Rezension: Wohlrabe, Gewissen und Gewissensbildung (Ebenspanger, Die Volksschule, 1886, Nr. 36). — 2. Pestalozzi und Herbart in Bezug auf Erziehung (Ebenda, 1887, Nr. 4). —

3. Eine Analogie (Ebenda, Nr. 46). — 4. Über die Belohnung des Unterrichtes (Ebenda, 1888, Nr. 13). — 5. Ein Kapitel aus der Physik (Ebenda, Nr. 19). — 6. Rechtfertigung pädagogischer Gedanken ohne Pädagogik (Ebenda, 1889 Nr. 4 u. 5). — 7. Die individuelle Behandlung der Schüler und Zöglinge (Wiener Pädagogische Rundschau, 1889, Heft 2). — 8. Was die deutsche Litteraturgeschichte den Pädagogen erzählt (Ebenda, 1890, Heft 4 und 5). — 9. Der Unterricht ein lebendiger Organismus (Ebenspanger, Die Volksschule, 1889, Nr. 46). — 10. Pädagogische Ausblicke in das Reich der Naturwissenschaften (Wiener Pädagogische Rundschau, 1891, Heft 11). — 11. Über Apperzeption (Pädagogische Reform, 15. Jahrg., Nr. 38). — 12. Mehr Erzählung für die Schule (Ebenda, Nr. 42). — 13. Die Pädagogik des Unbewußten (Ebenda, 16. Jahrg., Nr. 23). — 14. Konzentration des Unterrichtes (Falcke, Aus der Schule für die Schule, 1892, Heft 10). — 15. Der Lehrer als Buchhalter (Wiener Pädagogische Rundschau, 1892, Heft 11). — 16. Pädagogische Ausblicke in die Geschichte der Philosophie (Pädagogische Reform, 17. Jahrg., Nr. 10). — 17. Wie kann die Volksschule zur Erhöhung der Arbeitstüchtigkeit des Volkes beitragen? (Wiener Pädagogische Rundschau, 1893, Heft 4 u. 5). — 18. Unmittelbarer Unterricht (Krönlein, Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, Nr. 9). — 19. Ein pädagogischer Ausflug in das Gebiet der Ethnographie (Pädagogische Reform, 18. Jahrg., Nr. 4—6). — 20. Über Mädchenunterricht (Ebenda, 19. Jahrg., Nr. 20). — 21. Ästhetische Elemente im Unterricht (Böhm, Blätter für die Schulpraxis, 1892). — 22. Pädagogische Ausflüge ins Gebiet der Wirtschaftslehre (Ebenda, 1893). — 23. Die Herbartische Pädagogik auf Grund der elementaren Psychologie (Ebenda, 1895). — 24. Jn und über (Ebenda). — 25. Konzentration des Unterrichtes (Bukowiner Pädagogische Zeitung, 1895, Nr. 10). — 26. Modernes Anschauen (Oberheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1895, Nr. 7 u. 8). — 27. Arbeitskunde (Wiener Pädag. Rundschau, 1896, Heft 4). — 28. Ästhetische Plauderei (Pädag. Reform, 1896, Nr. 14). — 29. Elternabende (Päd. Rundschau, 1894, Heft 9). — 30. Gründlichkeit (Elsaß-Lothr. Lehrer-Zeitung, 1895, Nr. 14). — 31. Pädagogische Berechtigung der Naturwissenschaften (Päd. Reform, 1895, vom 6. Nov.). — 32. Charakterbildung (Bukowiner Päd. Zeitung, 1895). — 33. Pädagogische Interessensphären (Schulfreund, 1895).

D. Dr. **Otto Frick**, weiland Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S., geb. 21. 3. 1832 in Schmitzdorf (Prov. Sachsen), gest. 19. 1. 1892.

I: 1. Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht, Programmarbeit. Burg, 1867. — 2. Ausgeführter Lehrplan für den lateinischen und griechischen Unterricht, Programmarbeit. Potsdam, 1869. — 3. Lehrplan für den französischen Unterricht, Programmarbeit. Burg, 1868. — 4. Tabelle zur griechischen Moduslehre, Programmarbeit. Potsdam, 1870. — 5. Jnwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an höheren Schulen zu verwerten? Sonderabdruck aus den Verhandlungen der 4. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen, 1883. — 6. Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Halle, 1883. — 7. Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M., 1884. — 8. Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule. Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Heft 1. Hannover, 1887. — 9. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Jn Verbindung mit G. Richter und H. Meier herausgegeben. 30 Hefte. Halle, 1884 bis 1892. — 10. Sammlung Pädagogischer Abhandlungen, in Verbindung mit H. Meier herausgegeben. 6 Hefte. Halle, 1889—1892. — 11. Aug. Herm. Franckens kurtzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. Neu herausgegeben. Halle, 1889. — 12. Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen höherer Schulen und für das deutsche Haus. Jn Verbindung mit Fr. Polack herausgegeben. (Des Sammelwerkes: Aus deutschen Lesebüchern 4. Band.) 2 Abteilungen. Berlin, 1885. Gera, 1887. 2. Aufl., Gera und Leipzig, 1895. Die Beiträge Fricks umfassen die Erläuterungen zu Klopstocks Messias, zum Heliand, zu Klopstocks Oden und Goethes lyrischen Gedichten. — 13. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Für die Oberklassen höherer Schulen. (Des Sammelwerkes: Aus deutschen Lesebüchern 5. Band.) 2 Abteilungen. Gera, 1888 und 1892. 2. Aufl., Gera, 1893. — 14. Der Messias von Fr. G. Klopstock. Jm Auszug als Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen. Berlin, 1886.

II: 1. Zur Programmfrage (Jahrbücher für klassische Philologie, 1867). — 2. Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. (Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1883 u. 1884.) — 3. Schmidsche Encyklopädie des gesamten Unterrichtswesens: Schulpüfungen, VIII, S. 167—178 und Simultangymnasium, VIII, S. 668—687. — 4. Nach Fricks Tode erschienen: Schulreden von D. Dr. O. Frick, herausgegeben von Dr. Georg Frick. Gera, 1892. — 5. Eine Anzahl Arbeiten und die Aufsätze aus den Lehrproben und Lehrgängen sind erschienen unter dem Titel: Pädagogische und didaktische Abhandlungen von † D. Dr. O. Frick, herausgegeben von Dr. Georg Frick. 2 Bände. Halle, 1893. Teil I: 1. Was fordert die Gegenwart von uns, damit der Jugend unseres Volkes die Güter des Evangeliums bewahrt werden? Vortrag, gehalten auf dem 8. Kongreß für innere Mission zu Danzig vom 5.—7. September 1876. — 2. Die Einheit der Schule. Referat, gehalten den 1. Oktober 1884 zu Stuttgart. — 3. Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule. — 4. Die Arten der höheren Schulen. — 5. Pädagogische Aphorismen mit Randglossen. — 6. Fr. A. Wolf oder J. Fr. Herbart? — 7. Zur Programmfrage. — 8. Der Religions-Unterricht in den höheren Schulen. — 10. Jnwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? — 11. Didaktischer Katechismus, a) betreffend den psychischen Lern- und Lehrprozeß in dem erziehenden Unterricht, b) betr. die Kunst des erziehenden Unterrichts. — 12. O. Willmanns Didaktik und ihre Bedeutung. — 13. Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht. — 14. Zur Charakteristik des „elementaren" und „typischen" Unterrichtsprinzips. — 15. Allgemeine Gesichtspunkte für die didaktische Stoffauswahl. — 16. Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes, be-

treffend die Klassenlektüre der Gymnasial-Prima. — 17. Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans. — 18. Das Schöpferische in der unterrichtlichen Arbeit. — 19. Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht. — 20 Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühls. — 21. Bemerkungen über die Art und Kunst des Sehens. — 22. Winke betr. die Aneignung der Kunst des Erzählens. — — Teil II: 23. Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger. — 24. Die Memorierarbeit in den unteren Klassen. — 25. Die Mission in der Schule. — 26. Die Kaiserfragen. — 27. Die neuesten für die Königl. Kadettenanstalten bestimmten Unterrichtsbücher. — — Pädagogische Seminare: 1. Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen in Halle. — 2. Mitteilungen aus der Arbeit im Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. — 3. Winke betr. eine planmäßige Anleitung der cand. probandi. — 4. Miszellen zur Lehrerbildungsfrage. — — Einzelne Unterrichtsfächer: 1. Ausgeführte Lehrpläne. — 2. Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. — 3. Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache. — 4. Lektüre der deutschen Lyriker in den Oberklassen der höheren Schulen. — 5. Kanon deutscher Geschichte in VI bis III a. — 6. Zur elementaren Behandlung von Thukydides. — 7. Aus dem Homerheft meiner Primaner. — 8. Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta. — 9. Zur Stoffauswahl für den Geschichtsunterricht in Quinta. — 10. Die römische Königsgeschichte. — 11. Tarent und Pyrrhus. — 12. Dispositionen zur Behandlung der römischen Geschichte in (Ober-)Sekunda. — 13. Aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner. — 14. Typische Dispositionen aus dem geogr. Unterricht. — 15. Einige Bemerkungen über die Abhaltung von Schul-Morgenandachten.

Zahlreiche Rezensionen finden sich in den „Jahrbüchern für klassische Philologie", in der „Zeitschrift für Gymnasialwesen", dem „Gymnasium" und jedem Heft der „Lehrproben".

G. Friedrich, Professor in Teschen (Österr.-Schlesien), geb. 1826 in Preßburg in Ungarn.

II: 1. Der Hexameter (1. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 2. Präparat.: Das Blatt im Buche von Anastasius Grün (Barth, Erziehungsschule, 1882, Nr. 1). — 3. Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterrichte (16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1884; 17. Jahrbuch, 1885; 20. Jahrbuch, 1888). — 4. Sokrates und seine Lehrweise mit Rücksichtnahme auf den Platonischen Menon (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1891, Nr. 28 u. 29). — — 5. Lessings Philotas (25. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 6. Präparat.: Beitrag zur methodischen Bearbeitung des Lessingschen Philotas (Pädagogische Studien, 1895, Heft 1—3).

Richard Fritzsche, Bürgerschullehrer in Altenburg, geb. 1864 in Reinsberg in Sachsen.

I: 1. Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe für das 5. bis 8. Schuljahr. 1. Teil. 1893. Preis 3,25 M. 2. Teil. 1. Aufl. 1891. 2. Aufl. 1883. Preis 4 M. Altenburg, Pierer. — 2. Bausteine für den Geschichtsunterricht in der Landschule. 1. Kursus. 1895. Preis 1,80 M. 2. Kursus (U. d. Pr.) — 3. Lehr- und Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht (Quellenlesebuch). Halle, Schroedel, 1892. — 4. Die Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs. Leipzig, Friedrich Richter, 1894. — 5. Wie ist der Geschichtsunterricht zu gestalten, wenn er monarchisch-patriotische Gesinnung wecken und historischen Sinn bilden soll? Bielefeld, Helmich, 1895. — 6. Über die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. Päd. Mag., Heft 77.

II: 1. Sach- und Sprachunterricht des vierten Schuljahres konzentrisch geordnet (Deutsche Schulpraxis, 1888, Nr. 27 u. 28). — 2. Präparat.: Unser Vaterland zur Zeit Christi (Ebenda, Nr. 38). — 3. Präparat.: Das Thal der Mosel. Sprachlektion (Praxis der Erziehungsschule, 1889, 1. Heft). — 4. Präparationen zur Geschichte Heinrichs I. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889). — 5. Episoden im Unterricht (Deutsche Schulpraxis, 1889, Nr. 25). — 6. Behandlung des geschichtlichen Lehrstoffes (Ebenda, 1890, Nr. 4—7). — 7. Über den geeignetsten Anfangsstoff für den deutschen Geschichtsunterricht (Pädagogische Studien, 1890, 3. Heft). — 8 Präparationen: Der dreißigjährige Krieg (Deutsche Schulpraxis, 1890, Nr. 8—11). — 9. Präparationen: Der deutsch-französische Krieg (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890, Nr. 34 bis 37). — 10. Präparat: Kämpfe der Germanen mit den Römern (Praxis der Erziehungsschule, 1890, Nr. 1). — 11. Präparationen zur Geschichte der Völkerwanderung (Thüringische Lehrerzeitung, 1890). — 12. Rezension: Zwei neue Handbücher für den Geschichtsunterricht (Deutsche Schulpraxis, 1889, Nr. 9). — 13. Präparat.: Preußens erste Könige (Praxis der Volksschule, 1891, Nr. 10). — 14. Höhepunkte im Geschichtsunterricht (Deutsche Lehrerzeitung, 1891, Nr. 101—103). — 15. Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht. Preisgekrönt (Deutsche Schulpraxis, 1891, Nr. 27 u. 28). — 16. Präparationen für den heimatlichen Sagenunterricht (Praxis der Erziehungsschule, 1891/92). — 17. Präparationen: Afrika (Praxis der Volksschule, 1892, Nr. 11). — 18. Deutsche Stammesgeschichte. Ein Beitrag zum Ausbau der Geschichte zur Schulwissenschaft (Aus der Schule für die Schule, 1892, Nr. 5). — 19. Die Geschichte des engeren Vaterlandes (Deutsche Schulpraxis, 1892, Nr. 4 u 5). — 20. Zweck und Benutzung des Quellenlesebuches (Praxis der Volksschule, 1893, Nr. 11). — 21. Präparationen: Deutsches Leben in der Urzeit (Deutsche Schulpraxis, 1893, Nr. 7). — 22. Präparationen: Die Hohenzollern und das Deutsche Vaterland (Praxis der Volksschule, 1893). — 23. Rezension: Tischendorfs Präparationen. 2. Teil (Praxis der Erziehungsschule, 1893, Nr. 16). — 24. Rezension: Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes (Neue Bahnen, 1894, Nr. 1. 2). — 25. Der gegenwärtige Stand der Geschichtsmethodik (Praxis der Volksschule, 1895, Nr. 2—4). — 26. Präp.: Der geogr. Stoff für das letzte Schuljahr (Praxis der Volksschule, 1895). — 27. Präp.: Schleswig-Holstein (Ebenda, 1895, Nr. 11). — 28. Aus dem Vorbereitungskurs für das erste Schuljahr (Ebenda, 1895). — 29. Über die Notwendigkeit und die Ausgestaltung gesonderter Sprechübungen im 1. Schuljahr (Lehrerzeitung f. Thüringen und Mitteldeutsch-

land, 1895). — 30. Methodische Skizzen für den österreichischen Geschichtsunterricht (Österr. Schulbote, 1895, 7). — 31. Was gehört im Geschichtsunterrichte auf die Systemstufe? (Neue Bahnen, 1895, 7).

Dr. **Gustav Fröhlich**, Rektor und Königl. Inspektor der städtischen Schulen in St. Johann an der Saar, geb. 1. 6. 1827 in Merkendorf im Großherzogtum Sachsen-Weimar.

I: 1. Die Mittelschule und die gehobene Stadtschule oder die Bürgerschule. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1875. 2. Aufl., 1888. — 2. Die Erziehungsschule. Preisschrift. Wien, Pichler, 1877. — 3. Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule. Preisschrift, zugleich der Erziehungsschule 2. Teil. Ebenda, 1878. — 4. Die Grundlehren der Schulorganisation. Preisschrift. Wien, Pichler. 1. Ausgabe 1880; 3. Ausgabe 1891. — 5. Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys in ihren Grundlehren gemeinfaßlich dargestellt und an Beispielen erläutert. Gekrönte Preisschrift. Wien, Pichler. 6. Aufl. 1896. — 6. Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1885. — 7. Die Klassiker der Pädagogik. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner und Gelehrten herausgegeben. Langensalza, Greßler, 1888 ff. — 8. Lindners Allgemeine Erziehungslehre, neu bearbeitet. Wien, Pichler, 7. Aufl, 1890. — 9. Lindners Allgemeine Unterrichtslehre, neu bearbeitet. Ebenda, 7. Aufl. 1891.

II: 1. Der echte Lehrer. Anregung zur pädagogischen Selbstschau (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1879). — 2. Die Schulinspektion vor dem Richterstuhle der Pädagogik (Ebenda, 1880). — 3. Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller, eine Parallele (Deutsche Schulzeitung, 1887).

Arno Fuchs, Lehrer in Berlin, geb. 1869 in Eisenach.

I: 1. Der Amtsbezirk Geisa. Eine geschichtliche, heimatkundliche und naturkundliche Ergänzung des Schullesebuchs, bearbeitet vom Gesichtspunkte der Konzentration. Geisa, Schuchart, 1891. 8⁰. 48 S. 0,50 M. — 2. Robinson, als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen und Konzentrationsplänen. Nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen bearbeitet. Mit einem Vorwort von A. Pickel. Jena, Schenk, 1893. XXIX u. 120 S. 8⁰. 2 M. — 3. Der Erziehungsrat. Praktischer Vorschlag zur Reform der Erziehung unserer sittlich unmündigen Jugend. Leipzig, Fleischer, 1895. 8⁰. IV u. 72 S. 1,20 M. — 4. Beiträge zur pädagog. Pathologie. I. Heft: „Die Unruhe". „System und Aufgaben der pädagog. Pathologie". Gütersloh, Bertelsmann, 1896. 8⁰. 62 S. 1 M.

II: 1. Lohn und Strafe in der Volksschule (Schulblatt für Hessen-Nassau, 1891, Nr. 20 u. 21). — 2. Der Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule nach Lebensgemeinschaften (Ebenda, 1891, Nr. 22 bis 24). — 3. Der Erziehungsrat. Ein praktischer Vorschlag zur Reform der Erziehung unserer sittlich unmündigen Jugend. Grundlinien und Organisationsplan a) Allgemeine deutsche Universitätszeitung, 1894, Nr. 17 u. 18. b) Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1894, Nr. 38 u. 39). — 4. Präparation: Die Geschichte Rudolfs von Habsburg in ihrer Konzentration mit den übrigen Unterrichtsfächern. Unterrichtsentwurf für Ober- und Mittelklasse einer ungeteilten Schule (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1892, Heft 21 u. 22). — 5. Rezension: Rein, Pädagogik im Grundriß (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1893, Nr. 15). — 6. Die Unruhe, als pädagogischer Fehler (Dörpfeld, Evang. Schulblatt, 1896, Heft 5—7). — 7. Grundsätze und Lehrplan für den Anschauungsunterricht, nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Richtung aufgestellt für die Berliner Gemeindeschulverhältnisse (Päd. Zeitg., 1896, Nr. 19).

Gleichmann, Professor und Seminardirektor in Eisenach, gest. 15. 9. 1895.

I: 1. Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1. Aufl. 1889. 3. Aufl. 1895. (Zuerst erschienen in den Deutschen Blättern für erz. Unt., 1889, Nr. 15 bis 20.) — 2. Der bloß darstellende Unterricht. Eine Studie. Mann, Pädagogisches Magazin, Heft 24. Ebenda, 1893. (Zuerst erschienen in den Deutschen Blättern für erz. Unt., 1893, Nr. 14—17.)

Dr. **Gottfried Glöckner**, Pfarrer in Helsingfors (Finnland), geb. 12. 9. 1861 in Späningen (Altmark).

II: 1. Noch einige Worte über Herbarts Philosophie und Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zum Christentum, (nebst zwei andern gegen den Seminarlehrer Lettau in Königsberg gerichteten Artikeln. — Kolbe, Evangelisches Monatsblatt, 1882 und 1883). — 2. Zu Dittes' Kritik der Herbartschen Pädagogik (Päd. Studien, 1886, Heft 4). — 3. Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1892).

Dr. **A. Göpfert**, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach, geb. 7. 9. 1849 in Ebenharz bei Hildburghausen.

I: 1. Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. Zugleich eine Erwiderung auf die Schrift des Herrn Dr. Bartels: Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1885. — 2. Dr. R. Staude und Dr. A. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte nach Herbartschen Grundsätzen. Bisher 4 Bände. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1890 ff.

II: 1. Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule (Mann, Deutsche Blätter, 1881). — 2. Präparat.: Die Flüsse der Schweiz (Rein, Päd. Studien, 1882). — 3. Über das Abrichten in der Schule (Ebenda, 1882). — 4. Bemerkungen in Bezug auf das Verhältnis von Zillig zu Keferstein und in Bezug auf den 30jährigen Krieg (Ziller, 14. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1882). — 5. Die Pädagogik als Wissenschaft (Barth, Erziehungsschule, 1883). — 6. Wilhelm von Giesebrecht als Pädagog (Ebenda, 1883). — 7. Geographische Rezensionen (Ebenda, 1883). — 8. Über die Methode des geographischen Unterrichts (Rein, Päd. Studien, 1883). — 9. Rundschau auf dem Gebiete der pädagog. Zeitschriften: Geographie (Mann, Deutsche Blätter, 1883). — 10. Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts (Vogt, 16. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1884). — 11. Der geographische Stoff der beiden ersten Schuljahre (Ebenda). — 12. Wie muß ein geschichtliches Lehrbuch für die Hand des Schülers beschaffen sein? (Ebenda, 1885). — 13. Geschichtl.

Rezensionen (Ebenda, 1885). — 14. Präparat.: Die Alpen (Rein 2c., 6. Schuljahr. 2. Aufl. 1886). — 15. Die Verwertung der deutschen Sagen, speziell der thüringischen, im Unterricht (Vogt, 19. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1887). — 16. Thüringer Sagen (Vogt, 20. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1888). — 17. Die biographische Methode des Geschichtsunterrichts (Mann, Deutsche Blätter, 1888). — 18. Über den geeignetsten Anfangsstoff für den Geschichtsunterricht (Rein, Päd. Studien, 1890). — 19. Zusätze zu Gottlieb Friedrichs Abhandlungen über Lessings Philotas. (Vogt, 25. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 20. Über den Zweck des Geschichtsunterrichts (27. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895). In dem Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik: 21. Aufgabenbuch; 22. Geographie; 23. Gewöhnung.

Professor Dr. **Ernst Göpfert**, Oberlehrer am Realgymnasium in Annaberg i. Erzgebirge, geb. 1840 in Voigtsdorf bei Sayda im Erzgeb.

I: 1. Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Dargestellt im Auftrage des pädagogischen Seminars an der Universität Jena von dem ehemaligen Mitgliede desselben. Mit einem Vorwort von Professor Dr. K. V. Stoy. X u. 72 S. gr 8⁰. Eisenach, Bacmeister, 1878. Preis 1 M. — — Über den Unterricht in der Heimatkunde. Ein Vortrag. Annaberg, Rudolph und Dieterici, 1. Aufl.; 1880; 2. Aufl. 1886.

II: 1. Zwei Kapitel aus dem deutschen Unterrichte auf höheren Lehranstalten (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1874, Nr. 31 u. 32). — 2. Über die Individualität und ihr Verhältnis zur Pädagogik (Ebenda, 1876, Nr. 269, 277 u. 285). — 3. Der Induktionsglobus. Methodische Bemerkungen zum Gebrauch eines wertvollen Lehrmittels (Ebenda, 1876, Nr. 365 u. 376).

H. Grabs, Mittelschullehrer in Glogau, geb. 13. 2. 1839 in Markliſſa (schles. Kreis Lauban).

II: 1. Zur Abwehr der gegen die Herbartische Psychologie resp. gegen die moderne Pädagogik durch den Abgeordneten Herrn Perger erhobenen Anschuldigungen (Schlesische Schulzeitung, 1880, Nr. 12). — 2. Betreffend die Einführung der modernen Schulsparkasse (Ebenda, 1880, Nr. 34). — 3. Einiges über den Lernprozeß und die formalen Stufen des Unterrichts (Ebenda, 1881, Nr. 6 u. 7). — 4. Gegen die Unklarheit hinsichtlich des letzten und höchsten Ziels der Schulthätigkeit. (Ebenda, 1881, Nr. 31). — 5. Die Zersplitterung des kindlichen Gedankenkreises — ein höchst gefährlicher Feind des erziehenden Unterrichts (Ebenda, Nr. 46). — 6. Die Individualität — der Gegenstand eines notwendigen und sehr schwierigen Studiums des Volksschullehrers (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1881, Nr. 15 u. 16). — 7. Welche Stellung hat der Lehrer zu den auf Änderung des Religionsunterrichts abzielenden Forderungen der kirchlichen Rechten einzunehmen? (Schlesische Schulzeitung, 1882, Nr. 38). — 8. Ist die herkömmliche Anschauung vom Lernen die richtige? (Ebenda, 1883, Nr. 6 u. 7). — 9. Soll die Schule in erster Linie Erziehungs- oder Unterrichtsanstalt sein? (Ebenda, 1883, Nr. 12). — 10. Vom vielseitigen Interesse und seiner Bedeutung (Ebenda, 1883, Nr. 18). — 11. Warum ist die Erziehung des vielseitigen Interesses ein Hauptzielpunkt des erziehenden Unterrichts? (Ebenda, 1883, Nr. 31). — 12. Gegen die Verwendung der biblischen Geschichten im 1. u. 2. Schuljahr (Ebenda, 1883, Nr. 38 u. 39). — 13. Staudes „Präparationen zu den biblischen Geschichten" und ihre Bedeutung für die Bildung des sittlichen und religiösen Gefühles (Ebenda, 1883, Nr. 52). — 14. Gedanken über die Notwendigkeit, das heimatkundliche Material im pädagogischen Interesse zu sammeln, zu sichten und zu verwenden (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1883, Nr. 17.) — 15. Zillers „Grundlegung" (Schlesische Schulzeitung, 1884, Nr. 13). — 16. Verschiedene Ansichten über den Wert des pflanzenkundlichen Unterrichts nebst Fingerzeigen fürs Lehrverfahren (Ebenda, 1884, Nr. 25 u. 26). — 17. Einiges zur Verteidigung der Kulturstufen-Idee (Ebenda, 1885, Nr. 19 u. 20). — 18. Wider die Bemerkungen eines „Nichtversteinerten". In Sachen der Zillerschen Unterrichtsform (Ebenda, 1885, Nr. 37). — 19. Einiges für die Herbartische Auffassung vom Seelenwesen (Deutsche Schulzeitung, 1885, Nr. 4 u. 8). — 20. Das Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht (Ebenda, 1885). — 21. Zur Ventilierung der Frage: ob einklassige, ob Halbtagsschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1885, Nr. 10—12). — 22. Welches ist die zweckmäßigere Schulart, die Halbtagsschule oder die einklassige Volksschule? (Preußische Lehrerzeitung, 1885, Nr. 101 u. 102). — 23. Zur Auseinandersetzung mit Herrn Kwiatkowski in Gilgenburg in der Frage der Halbtagsschule (Ebenda, 1885, Nr. 146 u. 147). — 24. Eine neue abfällige Kritik der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Barth, Erziehungsschule, 1885, Nr. 10—12). — 25. Einige Bemerkungen zu dem Artikel: „Aus dem Herbartischen Lager" (Schlesische Schulzeitung, 1885, Nr. 45). — 26. „Was im Menschen nicht ist, das kommt nicht heraus" — ein bedenkliches Wort (Ebenda, 1885, Nr. 47). — 27. Über und wider weitverbreitete Anschauungen in Schul- und Erziehungsfragen (Ebenda, 1885, Nr. 10 u. 11). — 28. Bemerkungen über „Das zweite Schuljahr" von Rein, Pickel und Scheller (Dörpfeld, Evang. Schulblatt, 1885, Nr. 13, 1886, Nr. 4). — 29. Bemerkungen zu einer vielumstrittenen Frage betr. Märchenunterricht (Schlesische Schulzeitung, 1885, Nr. 45). — 30. Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers Schneyer, Coburg „Der erste Religionsunterricht" (Rein, Pädagogische Studien, 1887, Heft 1). — 31. Zur Verteidigung der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Gegen Seminardirektor Bürgel in Cornelimünster (Barth, Erziehungsschule, 1886, Nr. 7). — 32 Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886, Nr. 31 u. 32). — 33. Eine Buchanzeige und zugleich ein Beispiel, wie man die Individualität zweckmäßig studieren kann (Schlesische Schulzeitung, 1887, Nr. 12). — 34. Drei Aufsätze: Zur Verteidigung der Zillerschen Pädagogik (Ebenda, 1887, Nr. 36 u. 46). — 35. Über die mit dem Schulbesuch verbundenen Schädigungen der Gesundheit (Barth, Erziehungsschule, 1887, S. 73 ff.). — 36. „Das VIII. Schuljahr" von Rein, Pickel und Scheller (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1887, Heft 3) — 37. Gesichtspunkte für die Erzeugung des Wohlwollens durch den Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht,

1887, Nr. 21 u. 22). — 38. Giebt es auch physiologische Ursachen der Dummheit? (Ebenda, 1887, Nr. 39 u. 40). — 39. Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten? (Rein, Pädagogische Studien, 1887, Heft 1). — 40. Zwei Fragen des Unterrichtsverfahrens (Blätter für die Schulpraxis, 1888, Nr. 22 u. 23). — 41. Einige wichtige Fragen betr. den ersten Rechenunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, Nr. 4 u. 5). — 42. Über die Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplans entgegen stehen (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1888, Heft 10). — 43. Eine neue Regierungsverfügung über den ersten Religionsunterricht (Deutsche Lehrerzeitung, 1889, Nr. 12). — 44. Nochmals „Eine neue Regierungsverfügung" (Ebenda, Nr. 50). — 45. Der alte Löwe. Ein Unterrichtsentwurf (Blätter für die Schulpraxis, 1889, Nr. 8 u. 9). — 46. Steuern wir regulativischen Zuständen entgegen? Von E. A. Hermann (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889). — 47. Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule. Wie früher der Lehrplan gemacht wurde (Rein, Pädagogische Studien, 1889, Heft 1). — 48. Worauf es bei der Reform des Lehrplans ankommt (Schule und Leben, 1889, Nr. 31 u. 32). — 49. Einige nachträgliche Bemerkungen des alten Schulmanns betr. den Apperzeptionsvorgang (Deutsche Lehrerzeitung, 1889, Nr. 225). — 50. Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform (Rein, Pädagogische Studien, 1890, Heft 1). — 51. Zur Frage der Umgestaltung des Religionsunterrichts, I, II, III (Deutsche Lehrerzeitung, 1890, Nr. 116, 118, 120). — 52. Über Sozialethik und Sozialpädagogik (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1890, Heft 8). — 53. Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XXII, 1890). — 54. Ein Blick auf das dem VIII. Deutschen Lehrertage in Berlin angebotene Arbeitsmaterial (Allgemeine deutsche Schulzeitung, 1890, Nr. 34). — 55. In Sachen des Religionsunterrichts. Zwei Briefe des alten Schulmanns aus Niederschlesien (Deutsche Lehrerzeitung, 1890, Nr. 172 u. 183). — 56. Gegen neue den Geschichtsunterricht betr. Vorschläge, I, II (Ebenda, Nr. 27 u. 28). — 57. Zur Beurteilung der Forderung „Einführung der allgemeinen Volksschule" (Deutsche Lehrerzeitung, 1891, Nr. 184—187). — 58. Eine neue Aufforderung nach Reform des Religionsunterrichtes (Ebenda, Nr. 193—195). — 59. Gedanken über eine andere Gestaltung des Gesinnungsunterrichts (Ebenda, Nr. 98 u. 99). — 60. Die Behandlung des 6. Gebots betreffend (Ebenda Nr. 153 u. 154). — 61. Was hat die Schule zu thun, um ihrer erziehlichen Thätigkeit einen dauernden Erfolg zu sichern? (Ebenda Nr. 229). — 62. Über die Zucht und ihre Maßregeln nach Herbart (Schule und Leben, Beilage der Deutschen Lehrerzeitung, 1891, Nr. 12). — 63. Empfiehlt es sich, den abgesonderten Perikopenunterricht beizubehalten? (Deutsche Lehrerzeitung, 1892, Nr. 245). — 64. Gegen verbreitete Phantasmagorieen (Ebenda, 1892, Nr. 67). — 65. Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena (Schlesische Schulzeitung, 1892, Nr. 48). — 66. Über die Notwendigkeit der Reform des Katechismusunterrichtes (Schule und Haus, 1892, Nr. 40). — 67. Was sollen Lehrer und Erzieher vom Psychologen lernen? (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1892.) 68. Einige Bemerkungen über die Konzentrationsforderung und über den Lehrplan (Schlesische Schulzeitung, 1892), Nr. 8 u. 9). — 69. Gegen falsche Anschauungen in den maßgebenden Kreisen (Ebenda, 1892, Nr. 17). — 70. Alte Gedanken in neuer Form (Ebenda, Nr. 27). — 71. Gegen die geringschätzige Beurteilung der Pädagogik und der Lehrerarbeit (Ebenda, Nr. 40). — 72. Vom schlimmsten Übel des Volksschullehrerstandes (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1892, Nr. 11). — 73. Kahles Ansichten über das Verfahren im Katechismusunterrichte (Ebenda). — 74. Die häusliche Erziehung und die wichtigsten Bedingungen ihres Gelingens (Schule und Haus, 1893, Nr. 1). — 75. Glossen zu Dörpfelds „Fundamentstück einer gerechten und gesunden Schulverfassung" (Schlesische Schulzeitung, 1893, Nr. 11). — 76. Glossen eines alten Lehrers über die 21. Schlesische Lehrerversammlung (Ebenda, Nr. 25). 77. Nochmals Dörpfelds Fundamentstück (Ebenda, Nr. 34 u. 35). — 78. Zum Gedächtnis Fr. W. Dörpfelds (Ebenda, Nr. 45 u. 46). — 79. Kritische Bemerkungen über den Moralunterricht für die Schule (Deutsche Lehrerzeitung, 1893, Nr. 252). — 80. Die Völkersche Schulbibel (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1884, Heft 2). — 81. Eine abfällige Kritik des evangelischen Schulunterrichts (Ebenda, Heft 7). — 82. In Sachen der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Reichsbote, 1894, Sonntagsblatt, Nr. 23). — 83. Eine neue Forderung: Meteorologie in der Schule (Klähr, Pädagogische Studien, 1894, Heft 2 u. 4). — 84. Einige Gedanken über das Bibellesen in der Schule (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1894, Heft 11). — 85. Die Völkersche und die Bremer Schulbibel (Deutsche Lehrerzeitung, 1895, Nr. 6 u. 7). — 86. Der „Reichsbote" und die Herbart-Zillersche Pädagogik (Päd. Studien, 1895, Heft 2). — 87. Eine neue Bekämpfung der Zillerschen Kulturstufen-Idee (Schles. Schulz., 1895, Nr. 20). — 88. Die gegenwärtig im Vordergrunde stehenden Zielpunkte der Herbartschen Pädagogik (Deutsche Lehrerz., Schule und Leben).

August Gräve, Rektor in Hamm in Westfalen, geb. 23. 4. 1853 in Bramey (Kreis Hamm i. Westfalen).

I: 1. Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 1. Teil: 1. Aufl., 1885, VIII u. 98 S., 4. Aufl., 1895, X u. 144 S. Preis geh. 1,60 M. 2. Teil: 1. Aufl., 1886, VIII u. 136 S. 4. Aufl. 1896, VIII u. 166 S. Preis geh. 1,80 M. 3. Teil: 1. Aufl. 1887, XII u. 280 S. 3. Aufl., 1895, XIII u. 318 S. Preis geh. 3,20 M. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 2. Die Grundsätze der Herbart-Zillerschen Schule für die methodische Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes und ihre Würdigung vom Standpunkte der Praxis. 1886. gr. 8⁰. 56 S. Preis geh. 60 Pf. Ebenda. — 3. Lebensbilder deutscher Dichter. In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule. 1889. gr. 8⁰. IV u. 108 S. Preis geh. 1,20 M. Ebenda.

Hugo Grosse, Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule in Halle a. S., geb. 29. 9. 1849 in Zwethau bei Torgau.

I. Evangelische Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, XV u. 149 S. gr. 8⁰. Gotha, Thienemann, 2 M.

II: 1. Lessings Pädagogik (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., 1878, Nr. 35—38). — 2. Trennung oder Vereinigung der Geschlechter in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1879, Nr. 49—52). — 3. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung und ihre Bedeutung für die Pädagogik (Ebenda, 1881, Nr. 13—17). — 4. Zur Geschichte des biblischen Geschichtsunterrichts (Ebenda, 1883, Nr. 25—28 und 1884, Nr. 32—43). — 5. Voß als Schulmann (Ebenda, 1886, Nr. 12 bis 20). — 6. Zur Reform des höheren Mädchenschulwesens (Albert Richter, Praktischer Schulmann, 1888, Heft 6 u. 7). — 7. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufenidee (Pädagogische Studien, 1891, Heft 1 u. 2). — 8. Bibelbilder u. Bilderbibeln (Pädag. Warte v. Pilz, 1892, Nr. 14—19). — 9. Über Schulandachten (Pädag. Studien, 1894, Heft 4 u. 1895, Heft 1). — 10. Biblische Bilder (Encyklopäd. Handb. d. Pädagogik, I, 387 ff.).

B. Günther, Seminar-Oberlehrer in Löbau in Sachsen, geb. 1847, gest. 1. 5. 1882.

II: 1. Der Religionsunterricht in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, Nr. 5 u. 6). — 2. Die Charakterbildung in der deutschen Familie. Festrede, gehalten am Sedantage im Seminar zu Löbau (Ebenda, 1876, Nr. 18). — 3. Die Begriffe (Ebenda, 1878, Nr. 9 u. 10). — 4. Der heimatkundliche Unterricht in der Volksschule (Ebenda, 1879, Nr. 1 f.). — 5. Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1879). 6. Unsere Jugendschriften (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1880, Nr. 1 f.). — 7. Der Lateinunterricht am Seminar (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1881).

Dr. **Berthold Hartmann**, Direktor der höheren und mittleren Bürgerschule in Annaberg i. Erzgeb., geb. 5. 12. 1844 zu Liebstedt, Großherzogtum Sachsen.

I: 1. Der Verbalismus in der deutschen Volksschule. 28 S. gr. 8⁰. Annaberg, Graser. (In den Besitz der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Frankfurt a. M. übergegangen.) 1. Aufl. 1879. Preis 0,50 M. — 2. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. X u. 200 S. gr. 8⁰. Ebenda. (Jetzt bei Kesselring.) 1. Aufl. 1885. 3. Aufl. 1896. Preis 2,00 M. — 3 Mit Ruhsam, Oberlehrer in Annaberg, Rechenbuch. Ausgabe A in 6 Heften für 6- bis 8 stufige Schulen. 1. Heft: Die Zahlreihen 1—10 u. 1—100. 2. Heft: Die Reihen der Grundzahlen. 3. Heft: Die Zahlreihe 1—1000. 4. Heft: Die unendliche Zahlreihe. Mehrfach benannte Zahlen. 5. Heft: Dezimal- und Bruchzahlen. 6. Heft: Das bürgerliche Rechnen. Zus. 396 S. gr. 8⁰. Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). 1. Aufl. 1885. 15. Aufl 1895. Preis 1,65 M. — Ausgabe B in 4 Heften für 2- bis 4 stufige Schulen. 1. Heft: Die Zahlreihe 1—10. Die Zahlreihe 1—100. 2. Heft: Die Reihen der Grundzahlen. Die Zahlreihe 1—1000. 3. Heft: Die unendliche Zahlreihe. Mehrfach benannte Zahlen. Dezimalzahlen. 4. Heft: Bruchzahlen. Bürgerliches Rechnen. Zus. 256 S. gr. 8⁰. (Ebenda.) 1. Aufl. 1890. 5. Aufl. 1895. Preis 1 M. — Ausgabe C in 6 Heften. (Bearbeitung, insbesondere für preußische Schulen). Zus. 400 S. gr. 8⁰. (Ebenda.) 1. Aufl. 1890. 3. Aufl. 1894. Preis 1,55 M. — Ausgabe D in 3 Heften. (Nach Ausgabe C bearbeitet.) Zus. 180 S. gr. 8⁰. (Ebenda.) 1. Aufl. 1895. Preis 0,75 M. — 4. Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. XIII u. 464 S. gr. 8⁰. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v Mayer). 1. Aufl. 1888. 2. Aufl. 1893. Preis geb. 5 M. — 5. Rechenbuch für die allgemeine Fortbildungsschule. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit gleichmäßiger Berücksichtigung der Rechenoperationen und Sachgebiete. 96 S. gr 8⁰. (Ebenda.) 1. Aufl. 1895. Preis 0,50 M. — 6. Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. Methodisch geordnete Aufgabensammlung ꝛc. In 3 Heften. (Ebenda.) 1. Aufl. 1897.

II: 1. Über Individualitätenbücher. Beitrag zur Schulpraxis (3. Bericht der Bürgerschulen zu Annaberg, 1882. — Kommissionsverlag der Graserschen Buchhandlung in Annaberg. Vergriffen). — 2. Die Auswahl des Volksschul-Lehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans (Sächsische Schulzeitung, 1887, Nr. 14 ff.). — 3. Alterstypen, psychische (Rein, Encyklopäd. Handbuch, 1. Bd., S. 43 ff.). — 4. Hausfleiß (Ebenda, 3. Bd.). — 5. Außerdem Aufsätze und Rezensionen aus dem Gebiete des Rechenunterrichts in der Praxis der Erziehungsschule, den Neuen Bahnen, der Pädagogischen Warte ꝛc.

C. Hartung, Direktor der höheren Töchterschule in Perleberg.

I: 1. Gefahren der Anstachlung zum Fleiße durch das Ehrgefühl der Mädchen in der höheren Töchterschule und die Mittel zur Vermeidung dieser Gefahren. 1877.

II: 1. Das Nachahmen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1875). — 2. Das Üben (Ebenda, 1876). — 3. Über die Grenzen der Nachahmung (Ebenda, 1878). — 4. Die pädagogische Diagnose (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879, Nr. 22). — 5. Methodische Richtlinien für den Lesevortrag in höheren Schulen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1880).

C. Hausmann, Seminar-Oberlehrer in Weimar, geb. 26. 3. 1829 in Ostheim v. d. Rhön.

I: 1. Das Turnen in der Volksschule. Weimar, Böhlau 1. Aufl. 1862; 4. Aufl 1882. Preis 2,25 M. — 2. Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1885. Preis 1,20 M.

II: 1. Bemerkungen zur Willschen Arbeit über die vier Grundoperationen mit absoluten Zahlen im 21. Jahrbuch (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891). — 2. Zum Unterricht in der Algebra. Mit Rücksicht auf Dr. Wills Bemerkungen im 23. Jahrbuch (Ebenda, 1892). — 3. Enthaltensein oder Messen? (Ebenda, 1894).

Heckenhayn, Schulrat in Coburg, geb. 8. 11. 1828 in Wickerstedt (Großherzogt. Sachsen-Weimar).

I: 1. Die Schulgemeinde. (Programm der Sekundar- und 1. Bürgerschule in Eisenach für Ostern 1865). — 2. Organisation des Volksschulwesens mit Rücksicht auf gegebene Verhältnisse in Stadt und Land. Heidelberg, Groos, 1869. — 3. Geschichtsrepetition. Coburg, Sendelbach. — 4. Lesebuch für Volksschulen. 2 Teile. Coburg, Albrecht. — 5. Bartholomäis astronomische Geographie neu bearbeitet. Langensalza, Hermann

Beyer & Söhne. — 6. Methodisches Lehrbuch der astronomischen Geographie. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

Friedrich Heiland, Direktor der Sekundarschule in Eisenach, geb. am 16. 1. 1853 in Schwerstedt bei Weimar, Großherzogtum Sachsen.

I: 1. Das geographische Zeichnen. Ein Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1886. — 2. Die Abschnitte: Naturkunde, Rechnen und Raumlehre in Kanitzsch, Der Unterricht in der Volksschule (siehe da!) 1888. — 3. Heiland und Mutheius, Rechenbuch für Volksschulen, in amtlichem Auftrage bearbeitet. a) Ausgabe für Lehrer in 5 Heften. b) Ausgabe für Schüler in 5 Heften. Weimar, Böhlau, 1892—1895.

J. Helm, Seminarinspektor in Schwabach, geb. 10. 4. 1842 in Floß (bayer. Oberpfalz).

I: 1. Handbuch der allg. Pädagogik. 320 S., gr 8°. Leipzig, Böhme, 1896.

II: 1. Über den Gesinnungsunterricht in der Unterklasse der Volksschule (Bayerische Lehrerzeitung, 1872). — 2. Die Bedeutung des Unterrichts in der Herbartschen Pädagogik und die Formalstufen der Herbartschen Methode: Klarheit — Association — System — Methode (Ebenda, 1874). — 3. Johann Friedrich Herbart (Ebenda, 1876). — Bedeutung und Pflege der Selbstthätigkeit (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1876). — 5. Über Sittlichkeit und sittlich wirkenden Unterricht (Oberfränkischer Schulanzeiger, 1877). — 6. Präparation: Die Geschwisterliebe. Ein Lesestück für die Unterklassen behandelt (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1877). — 7. Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungsanstalten (Pädagogische Studien, 1882, 2. Heft). — 8. Bemerkungen zu Hofmanns Unterricht im Singen in Reins 5. Schuljahr (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883). — 9. Intervallen- oder Tonschrift? (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1885). — 10. Die geschichtliche Entwickelung des Gesangunterrichtes (Kehr, Geschichte der Methodik). — 11. Über Fröbels Kindergartenpädagogik (Kehr, Blätter für Lehrerbildung, 1876). — 12. Der Unterricht im Singen (Rein, Schuljahre).

Th. Hermann, Töchterschullehrer in Barmen, geb. 1862 in Duisburg a. Rhein.

II: 1. Die Erzählung und ihre Bedeutung im Unterricht (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1887). — 2 Die Morgenandachten in Beziehung zum Schul-Religionsunterricht (Ebenda, 1889). — 3. Die Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule und der Mittelstufe der höheren Mädchenschule (Ebenda, 1892). — 4. Zur Behandlung des Gedichts: Die Auswanderer von Freiligrath (Ebenda, 1894). — 5. Die Feier bei der Beerdigung Dörpfelds (Ebenda, 1894). — 6. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein Gedenkblatt zu seinem Tode. 5 Sonette. (Praxis der Erziehungsschule, 1894). — 7. Dörpfelds Beerdigung (Ebenda). — 8. Mitteilungen aus Dörpfelds Leben (Ebenda, 1894). — 9. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, ein Altmeister unter den deutschen Lehrern (Daheim, 1894).

K. H. Hiemesch, Lehrer in Kronstadt (Siebenbürgen), geb. 4. 4. 1864 in Kronstadt.

I: 1. Mit Joh. Fr. Christiani, Fibel. Kronstadt, Heinrich Zeidner, 1891. — 2. Der erste Schreib-Leseunterricht. Ebenda, 1891. Preis 0,30 M. — 3 Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre nach seiner theoretischen Begründung und praktischen Gestaltung. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1895. Preis 1 M. — 4. Die Willensbildung. Eine psychol.-pädag. Betrachtung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. Preis 0,60 M.

II: 1. Präparation: Der Fuchs (Deutsche Schulpraxis, 1886, S. 138). — 2. Präparation: Die Katze (Ebenda, 1887, S. 347). — 3. Die Thätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena im Winterhalbjahr 1887/88 (Ebenda, 1888, S. 233 f.). — 4. Mein Praktikum in Jena (Ebenda, 1888, S. 307 f.). — 5. Die Robinsonerzählung als Gesinnungsstoff für das zweite Schuljahr (Morres, Schul- und Kirchenbote, 1889, S. 150 f.). — 6. Untersuchungen über den Gedankenkreis der Kinder (Ebenda, 1889, S. 378 f. u. 1891, S. 195 f.). — 7. Präparation: Frau Holle (Praxis der Volksschule, 1892, S. 378 f.). — 8. Präparation: Die Henne (Morres, Schul- und Kirchenbote, 1892, S. 281 f.). — 9. Das Wortbild „Maus". Das Lesestück „Frosch und Maus" (Praxis der Volksschule, 1892, S. 376 f.). — 10. Präparation: Das Wortbild „Thür" (Morres, Schul- und Kirchenbote, 1893, S. 42 f.). — 11 Ein Lehrplan für das erste Schuljahr (Ebenda, 1893, S. 287 f.). — 12. Präparation: Der Maulwurf (Ebenda, 1894, S. 365 f.). — 13. Präparation: Der gerechte Lohn (Ebenda, 1895, S. 136 f.). — 14. Die Robinsonerzählung als Unterrichtsstoff, Übersicht des Stoffes samt angeschlossener Präparation (Deutsche Schulpraxis, 1895, S. 263 f.). — 15. Zwei Präpar. aus dem Sprachunterricht: „Kornähren", „Jahr und Tag" (Ebenda, S. 338 u. 378). — 16. Präpar.: „Das Bächlein", Gedicht von Rudolphi (Schul- u. Kirchenbote, 1896, S. 18 f.).

Emil Hindrichs, Rektor in Barmen-Rittershausen, geb. 14. 6. 1852 in Dabringhausen (Kreis Lennep).

I: 1. Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Sein Leben und Wirken (Gütersloh, Bertelsmann, 1894. 1,40 M.

II: 1. Die Vermittlung der Anschauung im Unterrichte (Evangelisches Schulblatt, 1888, Nr. 3). — 2. Der Lotse von Giesebrecht. Eine Präparation für die Oberstufe (Ebenda.)

Lic. Dr. **W. Hollenberg**, Gymnasialdirektor a. D. in Bonn, geb. 1824 in Meiderich, Gymnasialdirektor in Saarbrücken (1865) und Kreuznach (1883—1890).

I: 1. Schule, Staat, Kirche und Unterrichtsgesetz (Deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft, 1860, Nr. 48—50).

II: 1. Der Gesinnungsunterricht in der Patriarchenzeit (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 2. Der Unterricht in der biblischen Geschichte des alten Testaments (Ebenda, 1871). — 3. Encyklopädische Denkübungen (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1871). — 4. Die Überbürdungsfrage und die Methodik. Zugleich Rezensionen von Dörpfelds Schriften (Im neuen Reich, 1879, II). — 5. Schule und Schulverwaltung (Ebenda). — 6. Anonym: in der ersten Auflage der Pädagogischen Real-Encyklopädie von Schmid der Artikel „Schulverwaltung" vor dem Artikel von Paldamus über denselben Gegenstand.

F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg bei Wolmirstedt, geb. 17. 11. 1857 in Halberstadt.

II: 1. Der Lehrer soll vom Dichter lernen (Barth, Erziehungsschule, 1887, Nr. 1). — 2. Zillers Lehrplansystem in der einklassigen Volksschule (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1890, Nr. 1). — 3. Wie lassen sich die Perikopenstunden umwandeln? (Ebenda, 1890, Nr. 4). — 4. Propaganda für Herbart-Ziller (Ebenda, 1891, Nr. 1—5). — 5. Der Begriff der konzentrischen Kreise (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1891, Heft 6). — 6. Lehrplan für einfache Volksschulen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891). — 7. Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen (Ebenda, 1892). — 8. Dörpfelds „Schulgemeinde“ im Lichte kulturhistorischer Entwickelung (Pädag. Studien, 1894, Nr. 1). — 9. Erziehender Unterricht u. Massenunterricht (Pädag. Magazin, Heft 21, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). — 10. Helferbücher für die einklassige Volksschule (Evang. Schulblatt, 1893, Nr. 5). — 11. Rez.: Wernecke, Praxis der Elementarklasse (Pädag. Studien, 1892, Nr. 4).

Julius Honke, früher Lehrer in Elberfeld, jetzt Schriftsteller in Hannover, geb. 25. 10. 1860 in Langendreer (Kreis Bochum).

I: 1. Der Zeichenunterricht auf der Unterstufe, dargestellt in zehn Präparationen nach den formalen Stufen. 72 S. und 10 Taf. mit Zeichnungen. 1. Aufl. 1888. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1 M. — 2. Zur Pflege volkstümlicher Bildung und Gesittung. 43 S. Heft 28 des Päd. Mag. von Mann. Ebenda, 1893, 0,50 M.

II: 1. Präparationen für den Geschichtsunterricht in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884—89). — 2. Über die unterrichtliche Behandlung der Rosetten (Evangelisches Schulblatt, 1886, Nr. 1). — 3. Die Behandlung des Eichblattes im Zeichenunterrichte (Ebenda, 1886, Nr. 6). — 4. Der Wochenspruch in der Volksschule (Der christliche Schulbote, 1886, Nr. 49—52). — 5. Wie kann das Rechnen zur Veranschaulichung sachunterrichtlicher Verhältnisse dienen? (Kehr, Pädagogische Blätter, 1886, Nr. 3). — 6. Zwei Reformer des Zeichenunterrichtes in der Volksschule (Ebenda, 1887, Nr. 8). — 7. Zur Behandlung lyrischer Gedichte in Klassen mit älteren Schülern. a) Eichendorff (Evangelisches Schulblatt, 1888, Nr. 11 u. 12). b) Lenaus Schilflieder (Kehr, Pädagogische Blätter, 1889, Nr. 5). c) Die Dichter der Befreiungskriege (Ebenda, 1890, Nr. 4—6 und Evangelisches Schulblatt, 1890, Nr. 2—5). — 8. Zur Konzentration des deutschen Sprachunterrichtes in der Volksschule (Aus der Schule — für die Schule, 1891, Nr. 7). — 9. Die Rechte der Familie an der Schule (Praxis der Erziehungsschule, 1891, Nr. 2—6). — 10. Nach welchen Gesichtspunkten muß ein preußisches Schulgesetz entworfen und beurteilt werden? (25. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 11. Über die Mitwirkung der Kirche im preußischen Schulwesen (Pädagogische Studien, 1893, Nr. 3). — 12. Füget zur Anschauung das Interesse (Aus der Schule — für die Schule, 1894, Nr. 10 u. 11). — 13. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, eine Skizze seines Lebens und Wirkens (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1894, Nr. 1). — 14. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, seine Bedeutung für die Theorie des Schulwesens (Die deutsche Rechtspartei, 1894, Nr. 17 u. 18). — 15. Zur Beurteilung des 8. deutschen Lehrertages (Aus der Schule — für die Schule, 1890, Nr. 7—12). — 16. Von der Würde und Bestimmung des Menschen (Hessische Blätter, 1895). — 17. Die Bedeutung der Familie für das Volksleben (Ebenda). — 18. Ein Blick auf das geistige Leben unserer Kleinen (Ebenda). — 19. „Lieder eines Christen“, eine pädagogische Betrachtung (Pädagogische Studien, 1896, Nr. 4). — 20. Über die pädagogische Bedeutung des alten Testamentes. Kritik der Schrift: Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht 1895). — 21. Ein Schüler Herbarts (Bismarck) (Praxis der Erziehungsschule, 1893, Nr. 3). — 22. Theologische oder philosophische Moral? Kritik der Dörpfeldschen Schrift: Die geheimen Fesseln der Theologie (Die deutsche Rechtspartei, 1895, Nr. 39 u. 40). — 23. Kritische Bemerkungen zu einer neuen Ansicht über die menschliche Seele (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1896). — 24. Leopold von Ranke (Neue Westdeutsche Lehrerzeitung, 1896, Nr. 13). — 25. Bemerkungen zu dem Aufsatz über Dittes (Ebenda, Nr. 14). — 26. Über die Pflege tierfreundlicher Gesinnung in Haus und Schule (Ebenda, Nr. 21—23). — 27. Vom sittlichen Geschmack. Eine psychologisch-ethische Untersuchung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896).

O. Horn, Rektor der Präparandenanstalt in Orsoy (Rheinprovinz), geb. d. 7. 2. 1838 in Ringenberg bei Wesel.

I: 1. Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? (Sonderabdruck aus dem Evangelischen Schulblatt). 24 S. 8⁰. Gütersloh, Bertelsmann, 1895. Preis 40 Pf.

II: 1. Einwirkung auf die Lektüre des Hauses (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1869, S. 36). — 2. Einige Hauptstücke des Sprachunterrichts (Ebenda, 1869, S. 39). — 3. Mittelschulen, ein notwendiger Ausbau des Volksschulwesens (Ebenda, 1871, S. 57 f.). — 4. Präparandenbildung (Ebenda, 1871, S. 298). — 5. Die allgemeinen Bestimmungen 1872 (Ebenda, 1872, S. 409). — 6. Geometrischer Anschauungskursus (Ebenda, 1876, S. 118). — 7. Der geometrische Unterricht in der Volksschule (Ebenda, 1878, S. 145). — 8. Über den physikalischen Unterricht in der Volksschule (Ebenda, 1880, S. 3). — 9. Die Bestrebungen des Direktors Dr. Frick in Halle nach ihrer Bedeutung für die Volksschule (Ebenda, 1885, S. 209). — 10. Das Interesse nach seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung (Ebenda, 1887, S. 361 f.). — 11. Konzentration im Unterrichte der Volksschule (Ebenda, 1889, S. 3). — 12. Mager über die Volksschule (Ebenda, 1889, S. 161 f.) — 13. Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses (Ebenda, 1889, S. 381). — 14. Über die Vorbildung der Volksschullehrer (Ebenda, 1893, S. 361).

A. Hug, Seminarlehrer in Zürich, geb. 1855 in Buch, Kanton Schaffhausen.

I. Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. Zürich, Höhr, 1887.

II: 1. Über pädagogische Tageslitteratur (Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 1882). — 2. Das Verhältnis der Herbart-Zillerschen Schule zu dem sogenannten Anschauungsunterricht (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1883). — 3. Der Unterricht im Deutschen am Seminar (Schwei-

zerisches evangelisches Schulblatt, 1884). — 4. Die Grammatik in der Volksschule (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1884). — 5. Der Eklektizismus in der Pädagogik (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1885). — 6. Der Katechismus in der Volksschule (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1885). — 7. Die Aufsatzübungen in der Volksschule (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1886). — 8. Die darstellende Form des Unterrichts (Ebenda, 1886). — 9. Das Verhältnis der Pädagogik Zillers zu derjenigen Herbarts (Ebenda, 1886. — 10. Das Erzählen im Unterrichte (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1887). — 11. Der darstellende Unterricht. Umarbeitung von Nr. 8 (Ebenda, 1888). — 12. J. P. Hebel als darstellender Erzähler (Ebenda, 1889). — 13. Vom Lesen und vom Schreiben (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1890). — 14. Der realistische Unterricht nach den Forderungen der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1890). — 15. Hausaufgaben (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1891). — 16. Etwas von der Kunst, sich auf den Unterricht vorzubereiten (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, 1891). — 17. Tuiskon Ziller, eine biographische Skizze (Schweizerisches evangelisches Schulblatt, 1892). — 18. Ziel und Ziele (Ebenda, 1894). — 19. Etwas über das Wiederholen, Üben und Examinieren (Ebenda, 1894). — 20. Von der Aufmerksamkeit (Ebenda 1895). — 21. Gegen den Bilderdienst in unserer Volksschule (Bündner Seminar-Blätter, 1895). — 22. Über Wiederholen, Üben und Prüfen. Umarbeitung von Nr. 19 (Ebenda, 1895). — 23. Immanentes Memorieren (Ebenda, 1895). — 24. Wiederholen und Vorbereiten (Schweiz. evang. Schulblatt, 1895). — 25. Beiträge zum vorliegenden Enc. Handb. d. Päd.: Abbitte, Abhören, Abwechslung, Accommodation, Achtung und Autorität, Anerkennung, Anhänglichkeit, Aufmunterung, Befangen, Beherzt, Behütung, Dankbarkeit, Denunziant, Dulden, Ehrerbietung, Ehrlichkeit, Einfachheit, Empfänglichkeit, Entbehrung, Entschiedenheit, Entschließung, sittliche, Entschuldigung, Erholung, Ermahnung, Ernst, Erstaunen, Erwärmung, sittliche, Förmlichkeit, Freigebig, Fürsorge, Geduld, Gefälligkeit, Gemeinsinn, Gemütsruhe, Geständnis, offenes, Handeln.

Lic. theol. **Fr. Hummel**, Stadtpfarrer in Schwaigern (Württemberg), geb. 13. 3. 1861 in Wiesensteig bei Geislingen (Württemberg).

I: 1. Was läßt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun? Ein Aufruf zu einer Organisation der Volksbildung. Von der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt gekrönte Preisschrift, VIII und 126 S. Heilbronn, Salzer, 1893.

Gustav Adolf Israel, Seminar-Direktor in Schneeberg, geb. 2. 9. 1848 in Libau (Sachsen).

I: 1. Einführung in das Gesangbuch für die evang.-luth. Landeskirche Sachsens. Annaberg, Graser, 1885. — 2. Zur Charakteristik und zum Verständnis Joh. Fr. Herbarts. Lesefrüchte aus seinen Schriften. 26 S. Gotha, Thienemann, 1886.

II: 1. Herbarts Ansicht über die Seelenvermögen im Verhältnis zu seiner Pädagogik dargestellt und beurteilt (Dörpfeld, Evang. Schulblatt, 1874, XVIII, 5). — 2. Dörpfeld und die Klassenfrage (Pädagogische Studien, 1880, Heft 3). — 3. Über die Korrektur der deutschen Aufsätze (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1884).

J. L. Jetter, Lehrer in Steinheim a. d. Murr, geb. den 26. 3. 1861 in Engstlatt, Oberamt Balingen, Württemberg.

I: 1. Erziehender Unterricht. Eine zeitgemäße pädagogische Forderung, nach Begriff, Plan und Methode in kürzester Fassung dargestellt. 56 S. Altenburg, H. A. Pierer, 1890. Preis 60 Pf. — 2. Beiträge zum erziehenden Unterricht. 4 Hefte. Eßlingen a. N., Wilh. Langguth. (I. Heft: Geschichte der Pädagogik im Rahmen der Weltgeschichte. Ein Beitrag zur Reform des Unterrichts in den Schullehrerseminarien, verfaßt von Pfarrer J. Hauff in Allmersbach bei Backnang. Preis 1 M. — II. Heft: Über Analysis und Synthesis im erziehenden Unterricht. Von Oberlehrer Riethmüller in Murrhardt. Preis 0,50 M. III. Heft: Lehrplan für die Volksschule. Nebst einer Kritik und einem Anhang. Vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts. Von 10 Würzburger Lehrern. Preis 0,50 M. — IV. Heft: Anti-Normallehrplan, s. u. 3.) — 3. Anti-Normallehrplan. 48 S. Eßlingen a. N., Wilh. Langguth, 1895. Preis 50 Pf. (IV. Heft der „Beiträge zum erziehenden Unterricht".) — 4. Zeitschrift: Pädagogischer Anzeiger, monatlich, von 1892 bis 1893, dann unter dem Titel: Der Schulfreund. Süddeutsche Blätter für erziehenden Unterricht, von 1894—1895 bei Langguth in Eßlingen a. N., seit 1896 bei Th. Memminger in Würzburg, halbjährlich 1 M. 12 Bogen.

II: 1. Reformbestrebungen der wissenschaftlichen Pädagogik (Volksschule, Heft IX, 1888). — 2. Biblische Rechenaufgaben (Praxis der Erziehungsschule, 1889, III. Bd.). — 3. Einige kritische Bemerkungen zu der Lehrprobe: Rudolf von Habsburg (Württembergisches Schulwochenblatt, 1889, Nr. 23). — 4. Bericht über die Herbartsche Pädagogik in Württemberg (Praxis der Erziehungsschule, 1889, Bd. 3, S. 33 u. 190). — 5. Die Konzentration oder Beiträge zur Begründung der Lehrplanideen (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1890, Nr. 31—33). — 6. Präparation: Maiblümchen (Württembergisches Schulwochenblatt, 1890, Nr. 33). — 7. Der neue Stuttgarter Lehrplan vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts aus betrachtet (Ebenda, 1890, Nr. 39). — 8. Präparation: Eine Lehrprobe und deren Kritik (Praxis der Erziehungsschule, 1891, Heft 4). — 9. Bericht über die Herbartsche Pädagogik in Württemberg (Pädagogische Studien, 1891, S. 169). — 10. Methode und Methoden (Pädagogischer Anzeiger, 1891, letzte Nummer). — 11. Prüfung der Mutterschule (Pädagogischer Anzeiger, 1892, S. 65). — 12. Präparation: Samuel (Ebenda, 1892, S. 22). — 13. Was ist bei der schriftlichen Ausarbeitung einer Lehrprobe zu beachten? (Pädagogischer Anzeiger, 1892, S. 69). — 14. Präparation: Die Versuchung Jesu (Ebenda, 1892, S. 99). 15. Rezension: Die „Reinschen Schuljahre" und deren Kritik (Ebenda, 1892, S. 71). — 16. Rezension: Königbauer, J.: Schemata und Lehrproben, I. Teil (Ebenda, 1892, S. 25). — 17. Rezension: Zillers Allgemeine Pädagogik (Ebenda, 1892, S. 151). — 18. Elternabende (Ebenda, 1892, S. 165). — 19. Von Pestalozzi zu Herbart (Ebenda, 1893, S. 9). — 20. Die Herbartsche Pädagogik und das Christen-

tum (Ebenda, 1893, S. 39). — 21. Bericht über die Herbartsche Pädagogik in Württemberg (Pädagogische Studien, 1893, Heft II). — 22. Präparation: Zur Einführung in die Dezimalbrüche (Päd. Anzeiger, 1893, S. 72). — 23. Unser Schulwesen im Lichte der neueren Pädagogik (Ebenda, 1893, S. 113). — 24. Rezension: Die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts von J. F. G. Közle (Ebenda, 1893, S. 152). — 25. Rezension: Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter, von Trüper (Ebenda, 1893, S. 155). — 26. Ziller über die Regierung der Kinder (Der Schulfreund, 1894, S. 41). — 27. Zur Lehrplankritik (Ebenda, 1894, S. 60). — 28. Die Bezeugnissung in den „Schultabellen" (Ebenda, 1894, S. 129) — 29. Süddeutsche pädagogische Presse (Ebenda, 1894, S. 110, 128). — 30. Rezension: Joh. Friedr. Herbarts Sämtliche Werke, herausgegeben von Karl Kehrbach (Ebenda, 1894, S. 30). — 31. Rezension: Pädagogische Abhandlungen von Ludwig Strümpell (Ebenda, 1894, S. 171). — 32. Rezension: Dörpfelds Schriften (Ebenda, 1894, S. 172 u. 1896, S. 61, 77). — 33. Der Unterricht in der württembergischen Volksschule. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung (Festschrift für die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Stuttgart 1894, S. 91). — 34. Eine Einrichtung der Zucht (Der Schulfreund, 1895, S. 8). — 35. Zur Lage (Ebenda, 1895, S. 9). — 36 Pädagogische Strömungen in Württemberg (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895, Heft 2). — 37. Nacherzählen der biblischen Geschichten (Ebenda, S. 55, 1895). — 38. Rezension: Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht von O. Willmann (Der Schulfreund, 1895, S. 60) — 39. Rezens.: Anti-Normallehrplan (Ebenda, S. 77, 1895). — 40. Überbürdung der Lernschüler (Ebenda, 1895, S. 81). — 41. Zur Schulgeschichte. Aus Württemberg (Ebenda, S. 90, 1895). — 42. Grundgedanken über Erziehung nach Dr. C. Hilty (Ebenda, S. 97, 1895). — 43. Schriften von Prof. Dr. C. Hilty, Rezens.: (Ebenda, S. 109, 1895). — 44. Rezens.: Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik von W. Rein (Ebenda, S. 123, 1895). — 45. Rezens.: Die Gliederung der Lehrarbeit in der Erziehungsschule von F. Krause (Ebenda, S. 125, 1895). — 46. Pädagogischer Kranz in Backnang. Bericht (Ebenda, S. 157, 1895). — 47. Präparat.: Josua (Württ. Schulwochenblatt, Nr. 11, 1896). — 48. Überbürdung der Lehrer (Der Schulfreund, Nr. 4, 1896). — 49. Sind wir Pestalozzianer? (Die Volksschule, Heft 8, 1896). — 50. Haus und Schule (Neues deutsches Familienblatt, Nr. 18, 1896).

Dr. phil. **Karl Sigismund Just**, Direktor der städtischen Schulen in Altenburg, vorher Oberlehrer am Lehrerseminar in Dresden-Friedrichstadt, geb. den 17. 4. 1849 in Roda in Thüringen.

I: 1. Der abschließende Katechismusunterricht. Altenburg, Pierer. — 2. Märchenunterricht. Leipzig, A. Deicherts Nachf. (Georg Böhme) — 3. Herausgeber von Zillers Allgem. Pädagogik, 2. Aufl. XVIII u. 428 S. Leipzig, Heinrich Matthes, 1884. — 4. Herausgeber der Zeitschrift: Praxis der Erziehungsschule. Altenburg, Pierer, 1887 ff. Jährlich 6 Hefte.

II: 1. Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften (Pädagogische Studien, 1880, Heft 4). — 2. Das Rechnen im ersten Schuljahr (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1877). — 3. Das Lesebuch für das dritte Schuljahr (Ebenda, 1878). — 4. Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung (Ebenda). — 5. Das Winterlied von Claudius im Unterricht der Muttersprache (Ebenda, 1879). — 6. Die Stellung des Claudius in der Erziehungsschule (Ebenda). — 7. Zu Vogts Betrachtungen über Herbarts Allgemeine Pädagogik in den deutschen Blättern (Ebenda, 1881). — 8. Pestalozzis Unterrichtsmethode (Ebenda, 1882). — 9. Über die Form des Unterrichts (Ebenda, 1883). — 10. Herbart und Dittes (Ebenda, 1886). — 11. Präparation: Die Kraniche des Ibykus (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 1) — 12. Wie Siegfried ermordet wurde (Ebenda). — 13. Über den gegenwärtigen Stand der Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik (Ebenda). — 14. Über die Form von Prüfungen (Ebenda). — 15. Auch die höheren Schulen, Erziehungsschulen (Ebenda). — 16. Gesichtspunkte für die Beurteilung einer Unterrichtsstunde (Ebenda). — 17 Kategorieen für das Entwerfen von Kinderbildern (Ebenda). — 18. Rezension: Wiget und Florin, Vaterländisches Lehrbuch (Ebenda). — 19. Lehrplan für den Unterricht in der Geographie (Ebenda 1887, 2. Heft). — 20. Präparation: Das neue deutsche Reich (Ebenda). — 21. Präparation: Hühnchen und Hähnchen. Naturkundlicher Unterricht des 1. Schuljahrs (Ebenda). — 22. Über den äußeren Gang einer Unterrichtsstunde (Ebenda). — 23. Über eine bemerkenswerte Art der immanenten Repetition (Ebenda). — 24. Präparation: Die Heilung der zehn Aussätzigen (Ebenda 1887, 4. Heft). — 25. Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Leipzig (Ebenda). — 26. Über Schulorganisation (Ebenda). — 27. Präparation: Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Biblischer Geschichtsunterricht des 1. Schuljahres (Ebenda, 1887, 5. Heft). — 28. Präparation: Schnee, Reif, Eis. Naturkunde des 6. Schuljahres (Ebenda). — 29. Präparation: Die Schutzmauer. Deutscher Unterricht des 8. Schuljahres (Ebenda). 30. Die Herbart-Zillersche Pädagogik auf der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz (Ebenda, 1887, 6. Heft). — 31. Über das Verhältnis der Herbart-Zillerschen Pädagogik zum Christentum (Ebenda). — 32. Wie man die Staudeschen Präparationen benutzt (Praxis, 1888). — 33. Der zweite Artikel. Präparation (Ebenda). — 34. Die Geschichte Friedrichs des Großen Präparation (Ebenda). — 35. Die Sternthaler Präparation (Ebenda). — 36. Über die Aufgabe der Elternabende (Ebenda). — 37. Anforderungen an eine gute Schule, ihre Leiter und Lehrer (Ebenda). — 38. Zusammenkunft der pädagogischen Vereine von Jena, Leipzig und Altenburg (Ebenda). — 39. Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik für das Jahr 1888 (Ebenda). 40. Jahresversammlung des Thüringer Zweigvereins für wissenschaftliche Pädagogik in Altenburg (Ebenda). — 41. Didaktik als Bildungslehre von O. Willmann, 2. Band (Ebenda). — 42. Konzentration oder konzentrische Kreise? (Ebenda, 1888). — 43. Was können wir aus Freytags Ahnen lernen (Praxis, 1889). — 44. Über Buchruckers Grundlinien der kirchlichen Katechetik (Praxis, 1890). — 45. Der Einzug Jesu in Jerusalem. Eine Probe des biblischen Geschichtsunterrichts in der darstellenden Form (Ebenda). —

46. Das pädagogische Universitätsseminar in Jena (Ebenda). — 47. Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Jena (Ebenda). — 48. Rein, Pädagogik (Ebenda, 1891). — 49. Wendt, Umriß pädagogischer Vorlesungen von Herbart (Ebenda). — 50. Die Auswanderer (Ebenda, 1892). — 51. Das Einleitungskapitel zum Katechismusunterrichte des 8. Schuljahres (Ebenda). — 52. Gang der deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert (Ebenda). — 53. Otto Frick 1832—1892 (Ebenda). — 54. Vierundzwanzigste Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Zwickau (Ebenda). — 55. Grau, Prof. R. Fr., Luthers Katechismus erklärt aus biblischer Theologie (Ebenda). — 56. Haym, R., Das Leben Max Dunckers (Ebenda). — 57. Die Formalstufen mit Rücksicht auf ihre Bedeutung in der Praxis (Ebenda, 1892). — 58. Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes (Ebenda, 1894). — 59. Zur Theorie der Formalstufen (Ebenda). — 60. Das Leben Jesu (Ebenda). 61. Strümpell, L., Die Verschiedenheit der Kindernaturen (Ebenda). — 62. Strümpell, L., Das System der Pädagogik Herbarts (Ebenda). — 63. Hochegger, Dr. R., Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik (Ebenda). — 64. Pfeiffer, W., Konzentrische Kreise oder kulturhistor. Stufen (Ebenda).

Dr. phil. **Katzer**, Pastor primarius in Löbau (Sachsen), geb. den 19. 5. 1839 in Lauenstein (sächs. Erzgeb.).

I: 1. Die Bildung des Charakters in der Volksschule. Leipzig, 1871. Oktav. — 2. Die Trennung der Schule von der Kirche; nach den Prinzipien beurteilt, 1872. Oktav. — 3. Der moralische Gottesbeweis nach Kant und Herbart. Leipzig, 1877. Oktav. — 4. Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus. Leipzig, Grunow, 1890.

II: 1. Die Methode Christi (Pädag. Studien, 1886, Heft 2). — 2. Schulreform (Christliche Welt, 1890, Nr. 39 u. 46). — 3. Gemeindeprinzip und geistliches Amt (psychologisch beurteilt, Zeitschrift für praktische Theologie, XIV. Jahrg., Heft 3, 1892). — 4. Zur Psychologie des Glaubens (Christl. Welt, 1894, Nr. 28, 29, 30 u. 32). — 5. Glauben und Wissen (Encyklopäd. Handbuch von W. Rein) 1895. — 6. Jesus als Lehrer (Ebenda, 1896). — 7. Judenchristentum (Ebenda, 1896). — 8. Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament (Jahrbuch des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1896 f.).

Prof. Dr. **Karl Kehrbach** in Berlin, geb. in Neustadt a. Orla (Sachsen-Weimar) den 22. 8. 1846.

I: 1. Herausgabe von Herbarts sämtlichen Werken. In chronolog. Reihenfolge. Vollständig in 12 Bänden. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887 ff.

II: 1. Flinzers Zeichenmethode (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 2. Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg (Flügel und Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, 1. Heft und Verhandlungen der 42. Philologen-Versammlung. Leipzig, Teubner, 1894. Ein ausführlicher Bericht über das Seminar mit Abdruck des gesamten Aktenmaterials wird in den von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegebenen „Texten und Forschungen" erscheinen. Ein kürzeres Referat bringt Rein, Encyklopädisches Handbuch).

Dr. **Hermann Kern**, geb. 12. 9. 1823 in Jüterbogk, gest. 4. 7. 1891 in Bruneck (Tirol) als Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin.

I: 1. Herausgabe der Pädagogischen Blätter, mit besonderer Rücksicht auf das gesamte Schulwesen der thüringschen Staaten. Monatsschrift, jährlich etwa 580 Seiten. Koburg, Riemann, später Halle, Schmidt, 1853—1856. — 2. Die Naturlehre, methodisch bearbeitet für den elementaren Unterricht. Mit 64 Holzschnitten. X und 158 S. gr. 8⁰. Halle, Schmidt 1853. — 3. Die Konzentration des Unterrichtes. Programm der Realschule erster Ordnung in Mühlheim a. Ruhr, 1863. — 4. Zur Realschulfrage. — 5. Grundriß der Pädagogik. Berlin, Weidemann. 1. Aufl. 1873, 5. Aufl. 1893.

II: 1. Über den Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die ethische Bildung (Pädagogische Revue, 1848, Band XIX, S. 283—300). — 2. Die Stellung der Mathematik in Gymnasien (Ebenda, 1851). — 3. Die thüringschen Gymnasien (Ebenda, XXVIII, S. 115—133). — 4. Ein Schritt zur Einheit im thüringschen Schulwesen (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, Heft 2). — 5. Besprechung der Allgemeinen Pädagogik von Waitz (Ebenda, 1853, Heft 4). — 6. Die Zersplitterung des Unterrichts (Ebenda, 1853, Heft 8). — 7. Einige Gedanken über den mathematischen Unterricht im Gymnasium (Ebenda, 1854, Heft 1). — 8. Zur Frage über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts (Ebenda, 1854, Heft 4). — 9. Über die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreich Bayern (Ebenda, 1854, Heft 7—9). — 10. Zwei Gründe für das falsche Verhältnis zwischen Schule und Haus (Ebenda, 1854, Heft 10). — 11. Über die Bildung von Lehrerinnen (Ebenda, 1855, Heft 10). — 12. Die erziehende Aufgabe der Schule (Zeitschrift für exakte Philosophie, Band 8).

Dr. **Theodor Klähr**, Seminarlehrer in Dresden, geb. 19. 2. 1863 in Dresden.

I: 1. Herausgabe der Pädagogischen Studien. Seit 1894. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

II: 1. Das Wesen und die Ursachen der Zerstreutheit der Kinder (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1896, S. 213 ff.). — 2. Pädagogische Experimentalschulen eine noch unerfüllte Forderung Pestalozzis (Päd. Studien, 1896, S. 65—69). — 3. Ein Gegner der Übungsschule (Ebenda, S. 163—176). — 4. Berichte über Versammlungen Herbartischer Vereinigungen und Rezensionen in den Pädagogischen Studien.

Karl König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Elsaß, geb. am 3. 2. 1866 in Bischweiler (Unterelsaß).

I: 1. Lehrervereine und Lehrertage. 136 S. in 8⁰. A. Fuchs, Zabern i. Elsaß. 1,50 M. 1895. — 2. Die beiden Sprachen in den Volksschulen von Lothringen. Erwiderung auf die gleichnamige Schrift von B. Mayaux. 52 S. gr. 8⁰. A. Fuchs, Zabern i. Elsaß, 1896. 0,70 M.

II: 1. Soll in gemischtsprachigen Schulen der deutsche Schreibleseunterricht dem französischen vorangehen? (Deutsche Lehrerzeitung, 1892). — 2. Gedanken bei der Konferenz in Rothau, bes. zweisprachliches Gebiet. (Elsaß-Lothringische Lehrerzeitung, 1. Jahrg., 1894, Nr. 15 u. 16). — 3. Welche Nachteile sind mit dem Massenunterricht und welche mit dem Einzelunterricht verbunden? Welche Vorschläge sind zu ihrer Beseitigung zu machen? (Ebenda,

2. Jahrg., 1895, Nr. 5, 6, 7). — 4. Die Persönlichkeit des Lehrers (Ebenda, 3. Jahrg., 1896). — 5. Das Unterrichtsziel (Ebenda, 3. Jahrg., 1896, Nr. 10 u. 11). — 6. Umschau (Ebenda, Nr. 12 ff). — 7. Rez.: Zoologischer Atlas (Ebenda, Nr. 13). — 8. Die Konferenz in Mutzig (Stellung zum landwirtschaftl. Unterricht), (Ebenda, Nr. 15). — 9. Rez.: Schumonn u. Voigt, Lehrbuch der Pädagogik (Ebenda, Nr. 15). — 10. Präparat.: Die oberitalische Tiefebene (Ebenda, Nr. 16). — 11. Rez.: Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten I. (Ebenda, Nr. 16). — 12. Lehrervereine und Lehrertage (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik).

Ernst Kornrumpf, Lehrer in Gotha, geb. am 30. 1. 1862 in Mühlhausen i. Th.

I: 1. Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3 Bände. XXIV u. 931 S. gr. 8⁰. brosch. 12 M. Leipzig, Fr. Brandstetter, 1893.

II: 1. Heinrich I. Präparation für das 5. Schuljahr. Nach den Formalstufen (Deutsche Schulpraxis, 1890, Nr. 35 u. 36). — 2. Moses Geburt und Flucht. Präparation nach den Formalstufen (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1894, Nr. 21 u. 22).

Theodor Krausbauer (Pseudonym: Odo Twiehausen), Oberlehrer an der Landwirtschaftsschule in Weilburg a. Lahn, geb. am 1. 5. 1857 in Kleinbremen, Kreis Minden (Regierungsbezirk Minden).

I: 1. Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht. gr. 8⁰, 31 S. Minden, Hufeland, 1886. Preis 60 Pf. — 2. Rousseaus Pädagogik und ihre Nachwirkungen bis auf die Neuzeit. gr. 8⁰, 66 S. Ebenda, 1886. Preis 90 Pf. — 3. Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. gr. 8⁰. Leipzig, Wunderlich. 1. Teil (Unterstufe): 1. Aufl., 1887; 5. Aufl., 1896, VI und 278 S. Preis 2,80 M. 2. Teil (Mittelstufe): 1. Aufl. 1889; 4. Aufl. 1895, VI u. 258 S. Preis 2,80 M. 3. Teil (Oberstufe): 1. Aufl. 1889, 3. Aufl. 1895, VI u. 368 S. Preis 3,80 M. 4. Teil (Ergänzungsband): 1. Auflage 1892; 2. Aufl. 1895, VIII u. 278 S. Preis 2,80 M. 5 Teil (Mineralogie, nebst einem kurzen Abriß der Chemie): 1. Aufl., X u 247 S. Preis 2,80 M. — 4. Kleine Pilzkunde in ausgeführten Lektionen. gr. 8⁰, 63 S. Leipzig, Wunderlich, 1889, Preis 1 M. — 5. Naturlehre für Volksschulen in ausgeführten Lektionen. gr. 8⁰. XVI u. 271 S. Halle, Schrödel, 1891. Preis 2,80 M. — 6 Naturkundliche Leitfäden: A Botanik. — Ausgabe B in drei Teilen. gr. 8⁰. Halle, Schrödel, 1893. 1. Teil (erste Stufe) 41 S. Preis 0,25 M. 2. Teil (zweite Stufe) 76 S. Preis 0,50 M. — 7. Brosamen. Allerhand aus der Schulpraxis. 1 Bändchen. gr. 8⁰. VIII u. 146 S. Halle, Schrödel, 1892. Preis 1,60 M. — 8. Mit Fritz Maier, Direktor der landwirtschaftlichen Lehranstalt in Burgdorf i. H., Des Landwirts Schriftverkehr. Eine Handreichung für den deutschen Unterricht in Winter- und ländlichen Fortbildungsschulen, angeschlossen an die Arbeitskreise des Landwirts. Leipzig, Dege, I. Teil, 1895. 1. Lehrer-Handbuch. gr. 8⁰. VIII u. 292 S. Preis 3 M. 2. Schülerheft: a) Leitfaden (Mustersammlung). gr. 8⁰. 240 S. Preis 1,50 M. b) Arbeitsmappe, Preis 1 M. II. Teil (Lehrer-Handbuch und Schülerheft), 1896. — 9. Naturgeschichte für einfache Schulverhältnisse (Ausgabe B der ausgeführten Lektionen). gr. 8⁰. Leipzig, Wunderlich. 1. Teil: Botanik und Mineralogie, ca. 15—16 Bogen, 1896. 2. Teil: Zoologie, ca. 15—16 Bogen, 1896. — 10. Herausgabe der Zeitschrift: Praxis der Volksschule. Halle, Schrödel, 1891 bis 1. Oktober 1896

II: Es sind nur die hauptsächlichsten Aufsätze des Verfassers aufgeführt worden, die in der Praxis der Volksschule veröffentlicht wurden. — 1. Der Gesinnungsunterricht und unser Lesebuch. Ein Stück Konzentration (1891, S. 18). — 2. Präparation: Die Kapelle (1891, S. 31). — 3. Der Anfangsunterricht im Französischen (1891, S. 75). — 4 Präparation: Die ersten französischen Unterrichtsstunden (1891, S. 81 u. 1896. S. 69) — 5. Das Zeichnen als Stütze des Unterrichts (1891, S. 219). — 6. Präparation: Jesus stillet den Sturm und das Meer (1892, S. 301). — 7. Über den botanischen Unterricht in der Volksschule (1893, S. 286). — 8. Präparation: Der Lotse (1893, S. 64). — 9. Der mineralogische Unterricht in der Volksschule (1894, S. 214). — 10. Präparation: Der kohlensaure Kalk (1894, S. 263). — 11. Präparation: Unsere Reben (1895, S. 593). — 12. Geschäftsaufsätze in der ländlichen Fortbildungsschule (1895, S. 428).

R. Krell, Lehrer in Dresden, geb. am 19. 10. 1858 in Canitz bei Riesa (Sachsen).

I: 1. Mit Hermann: Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet. (Zeit der alten Deutschen bis zur Reformationszeit) 302 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1889. Preis 4 M. Verfasser der Präparationen, die die Reformationszeit behandeln.

Friedrich Krönlein, Schulvorsteher in Freiburg i. B., geb. 3. 9. 1849 in Nördlingen (Bayern).

I: 1. Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. Lahr, Schömperlen, 1884. — 2. Heimatkunde. Mit besonderer Beziehung auf Stadt und Umgebung von Heidelberg. Nach Stoys Grundsätzen. Bühl, Konkordia, 1888. — 3. Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der deutschen Jugend. Freiburg, Epstein, 1892. — 4. Herausgabe der Zeitschrift: Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1893.

II: 1. Präparation zum heimatlichen Sagen- und Geschichtsunterricht: Der Ursprung der Zähringer. (Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1893). — 2. Präparation: Die Gründung des Klosters Fremersberg (Ebenda). — 3. Präparation: Die Gründung des Klosters Gottesau (Ebenda). — 4. Präparation: Markgraf Karl Friedrich im Wiesenthal (Ebenda). — 5. Präparation: Markgraf Karl Friedrich. Präparation nach Quellenstücken (Ebenda). — 6. Präparation: Sankt Fridolin von V. v. Scheffel (Ebenda). — 7. Präparation: Notburga (Ebenda). — 8. Präparation: Der gerettete Handwerksbursche (Ebenda). — 9. Präparation: Zimmerspruch von Uhland (Ebenda). — 10. Präparation: Das Fischlein von Hey (Ebenda). — 11. Präparation: Der Greis und sein Führer von Wessenberg (Ebenda). — 12. Der erste Umgang mit den Kleinen (Ebenda, 1896). — 13. Andere Aufsätze enthält die Badische Schulzeitung, 1873—1888.

Gustav Krusche, Oberlehrer in Leipzig, geb. 8. 9. 1835 in Kl. Wilkawe (in Schlesien).

I: 1. Dr. E. S. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen. Für Lehrer und Seminaristen. Nach einer eigentümlichen Methode. Dritte Auflage. Leipzig, Hermann Mendelssohn, 1881. (XV u. 288 S.). 2,40 M. — 2. L. Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen. Dritte vermehrte Auflage. Leipzig, Ed. Wartig, 1888 (VI u. 183 S.). 1,60 M. — S. auch II: 16.

II: 1. Noch einmal „Danach oder darnach?" (Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens, 14. Jahrgang, 1864, S 467—470.) — 2. Bemerkungen zu der Abhandlung: „Wie ich den ersten Leseunterricht betreibe" (Schulblatt ꝛc., 1865, S. 466 bis 483). — 3. Das Interesse, nicht das Lernen ist das Ziel der Lehrthätigkeit (Ebenda, 1868). — 4. Inkonfessionalität der Schulen. (Norddeutsche Schulzeitung, 1869, Nr. 9, S. 102.) — 5. Über das herkömmliche Zeigen beim Lesen und dessen Beseitigung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 2. Jahrg. 1870, S. 114). — 6. Eine Lücke im orthographischen Unterrichte (Jahrbuch ꝛc., 4. Jahrg., 1872, S. 155—159). — 7 Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichtes: a) Ein Grund der Schwankung in der Methode (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, herausgeg. von Friedrich Mann, 1. Jahrgang, 1874, S. 8). b) u. c) Zur ersten Einführung der Brüche (Ebenda, S. 24, 39). d) Zu Schutz und Trutz in Sachen der Dezimalbruchrechnung (Ebenda, S. 132). e) Zur ersten Behandlung der Dezimalbrüche (Ebenda, S. 150). f) Eine Lücke in den Rechenübungen (Ebenda, 2. Jahrgang, 1875, S. 8, 23). g) Zur Behandlung des Einmaleins (Ebenda, 1875, S. 356, 369). h) Über die Mittel für schnelles Auffinden eines vergessenen und die Berichtigung eines falschen Mehrfachen einer Grundzahl (Ebenda, 1876, S. 4). i) Zwei Erbübel: 1. Die verfrühte Einführung und Anwendung der Ansatzformen, welche aus dem Zifferrechnen abgeleitet werden: das mechanische Verfahren. 2. Die verfrühte Aufstellung und Einführung von Rechenregeln (Ebenda, Nr. 19). k) Zur Division mit mehrstelligem Divisor (Ebenda, 1877, Nr. 4, 5, 6). l) Verfehlte Veranschaulichungen (Ebenda 1881, Nr. 1, 2, 4). m) Mängel im angewandten Rechnen (Ebenda, 1882, Nr. 50, 51). — 8. Über Anschauungsunterricht und anschaulich (Ebenda, 1875, Nr. 9, 10, 12). — 9. Das Atmen beim Sprechen und Lesen (Ebenda, 1877, Nr. 10 ff.). — 10. Notwendigkeit des naturkundlichen Familienunterrichts (Cornelia, 28. Jahrgang, 1877, Heft 5). — 11. Schulgesetzkunde für Eltern, Lehrer und Erzieher im Königreich Sachsen. Leipzig, Frohberg, 1880. II u. 82 S. 1,20 M. — 12. In Sachen der Kurzsichtigkeit. Vortrag, gehalten in Pirna auf der Generalversammlung des Allg. Sächs. Lehrervereins am 26. u. 27. September 1881. (Sächsische Schulzeitung, 1881, Nr. 52). — 13. Professor Dr. Tuiskon Ziller (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882, Nr. 26). — 14. Zur Silbentrennung (Ebenda, 1885, Nr. 9). — 15. Dornen und Disteln in deutschen Fibeln (Ebenda, Nr. 1, 2, 3, 4). — 16. Übersicht der Litteratur über weibliche Erziehung und Bildung in Deutschland von 1700 bis 1886 (Fünfzehnter Bericht über die höhere Schule für Mädchen zu Leipzig, 1875. — Ein Sonderabdruck nebst einem Register ist bei Hermann Beyer & Söhne in Langensalza, 1887 erschienen. IV u. 43 S. 0,60 M). — Sieben Nachträge sind in den bez. Berichten von 1888—1895 enthalten und weisen Schriften unter andern nach bis 1574 zurück. — 17. Licht- und Schattenseiten der Großstadt für die Schulerziehung. (Vortrags-Bericht in der deutschen Schulpraxis, 1888, Nr. 14).

Karl Kuhn, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach, geb. am 4. 8. 1862 in Holzappel (Nassau).

I: 1. Gudrun. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. 32 S. gr. 8°. Leipzig, Klinkhardt, 1894 (Abdruck des im 25. Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd. enthaltenen Gudruntextes).

II: 1. Rezension: Krönlein, Heimatkunde. Mit besonderer Beziehung auf Stadt und Umgebung von Heidelberg (Pädagogische Studien, 1889, 4. Heft). — 2. Präparationen zur heimatlichen Geographie: Thüringer Wald (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1891, Nr. 12 u. 13). — 3. Zum Geschichtsunterricht: Nibelungen oder Gudrun? (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1893). — 4. Unterrichtsskizzen zur Gudrun (Ebenda). — 5. „Fabel" u. 6. „Liebe" im Enc. Handbuch.

G. Kühner.

I: 1. Das Realschulwesen in Charakteristiken. Darmstadt, 1847. — 2. Pädagogische Zeitfragen. Frankfurt a. M., 1863.

II: 1 Soll der Staat die Tochter der Kirche freien? Ein motiviertes Votum in Sachen der sogenannten Emanzipation der Schule (Brzoska, Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik, 1838, Heft X, S. 16—32. — Dazu als Fortsetzung:) — 2. Die Regierung der Schule in Berücksichtigung der betreffenden Rechte der Kirche, des Staates und der Schule (Ebenda, 1838, Heft XI, S 1—15). Anhang dazu: Über Emanzipation des Lehrerstandes (Ebenda, S. 15—28). — 3. Die Naturwissenschaften im Dienste der Religion (Mager, Päd. Revue, IV, S. 152—159).

Hugo Landmann, Lehrer an der höheren Mädchenschule in Jena, geb. am 12. 8. 1862 in Vollstedt bei Mühlhausen i. Th.

II: 1. Beiträge zum Märchenunterrichte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, 4. Heft, 1892). — 2. Über die unterrichtliche Behandlung des Robinsonstoffes (Ebenda, 5. Heft, 1893). — 3. Präparation: Fundevogel (Rein, Pickel und Scheller, Erstes Schuljahr, 5. Aufl.). — 4. Behandlung einer Einheit aus dem Robinsonstoffe (Zweites Schuljahr, 4. Aufl.). — 5. Märchen, Robinson (Rein, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik).

W. Langbein in Stettin.†

I: Herausgabe der von Mager begründeten Pädagogischen Revue mit Scheibert und Kuhn 1849—1854, allein 1855—1858. Statt der Pädagogischen Revue gab Langbein seit 1859 das Pädagogische Archiv heraus: Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und Progymnasien. Stettin, Th. von der Nahmer (Müllersche Buchhandlung).

II: 1. Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichtes in der höheren Bürgerschule (Pädag. Revue, 1846). — 2. Höhere bürgerliche Gesellschaft und höhere Bürgerschule (Ebenda, 1857, Bd. 45, S. 206—215). — 3. Besprechung des Hollenbergschen Aufsatzes über Schule, Staat, Kirche und Unterrichtsgesetz (Päd. Archiv, 1861, Nr. 2).

Dr. **Karl Lange**, Schuldirektor in Plauen (Königreich Sachsen), geb. 16. 2. 1849 in Kahla (Thür.).

I: 1. Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen. Plauen, Neupert, 1. Aufl. 1887, 2. Aufl., 1893. — 2. Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Ebenda. 1. Aufl., 1879, 5. Aufl., 1895. — 3. Tuiskon Ziller. Blätter der Erinnerung. Leipzig, Matthes, 1884. — 4. Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. — 5. Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. Ebenda, 1894. — 6. Lehrmethode u. Lehrerpersönlichkeit. Plauen, Neupert, 1895.

II: 1. Die deutsche Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule (Kehr, Pädagogische Blätter, 1876, S. 202 ff.). — 2. Über Heimatkunde (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1880, Nr. 6 u. 7). — 3. Von falscher und wahrer Freiheit (Ebenda, 1881, Nr. 50 und 51). — 4. Theodor Körners Leben und Dichtungen im Unterrichte der Volksschule (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1891, Nr. 40 und 41).

Dr. **M. Lazarus**, Universitätsprofessor in Berlin, Geh. Reg.-Rat, geb. 15. 9. 1824 in Filehne (Posen).

I: 1. Über die Ideen in der Geschichte, 1872. — 2. Erziehung und Geschichte. Breslau, Schottländer, 1881.

II: 1. Rede auf Herbart, gehalten bei der Enthüllung des Denkmals in Oldenburg zum 100jährigen Geburtstage am 4. Mai 1876 (Enthalten in Ideale Fragen. Leipzig, Winter).

Fritz Lehmensick, Oberlehrer an dem päd. Universitätsseminar in Jena, geb. 3. 12. 1862 in Dresden.

II: 1. Zwei Kinderbilder (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1887). — 2. Rezension über Thoma, Ein Ritt ins gelobte Land (Ebenda, 1887). — 3. Psychologische Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres (Ebenda, 1888). — 4. Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode (Pädag. Studien, 1892). — 5. Warum Märchen? (Mit Präparation über das Märchen von Strohhalm, Kohle und Bohne) (Ebenda, 1894, Heft 1). — 6. Bericht über die Thätigkeit des Seminares (Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena, VI. Heft, 1895).

Ferdinand Leutz, Seminardirektor in Karlsruhe, geb. 1830 in Eberbach am Neckar.

I: 1. Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 1. Teil: Erziehungslehre. 2. Teil: Unterrichtslehre. 3. Teil: Geschichte der Pädagogik. Tauberbischofsheim, Lang. — 2. Biblische Geschichte für den ev.-prot. Religionsunterricht in den Schulen des Großherzogtums Baden. Lahr, Schauenburg, 1878. 204 S. — 3. Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten in ausgeführten Präparationen. I u. II. — 4. Zur Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts. 20 S. 1883. — 5. Der Lehrgehalt der Geschichte Abrahams. 20 S. 1886.

II: 1. Zwei pädagogische Pfingstversammlungen (Pädagogische Studien, 1885, 3. Heft).

Dr. **Gustav Adolf Lindner**, geb. am 11. 3. 1828 in Rozdalowitz (Böhmen), gest. als Schulrat und Prof. an d. Universität in Prag am 15. 10. 1887.

I: 1. Allgemeine Erziehungslehre. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn, 7. Aufl., 1890, herausgegeben von Fröhlich. — 2. Allgemeine Unterrichtslehre, Ebenda, 7. Aufl., 1891, herausgegeben von Fröhlich. — 3. Herausgabe der Pädagogischen Klassiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller. Zum großen Teile von Lindner selbst bearbeitet. Ebenda, 1877 f. — 4. Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Ebenda, 1885.

II: 1. Über die Erziehung zum Wohlwollen (Ziller und Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865, S. 28). — 2. Das A B C der Anschauung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 3. Die Anschaulichkeit als erstes Unterrichtsprinzip (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1875, Nr. 3 u. 4). — 4. Das Interesse als Unterrichtshebel (Ebenda, Nr. 8). — 5. Das ethisch-religiöse Material der jüdischen Königszeit (Jahrb. für wissenschaftl. Päd., 1878).

August Lomberg, Hauptlehrer in Elberfeld, geb. am 10. 8. 1859 in Wülfrath (Rheinland).

I: 1. Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 118 S. 8⁰. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1. Aufl., 1887. 2. Aufl., 1893. Preis 1,30 M. — 2. Große oder kleine Schulsysteme? 34 S. 8⁰. Ebenda, 1893. Preis 0,45 M. — 3. Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartischen Grundsätzen ausgearbeitet. Erstes Heft: Uhland. 108 S. 1896. Preis 1,20 M. Zweites Heft: Goethe u. Schiller. ca. 150 S. 1896. Ebenda.

II: 1. Die Phantasie in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung (Dörpfeld, Evangel Schulblatt 1885, Heft 6—8). — 2. Rechenaufgaben f. d. vierte Schuljahr im Anschluß an den geographischen Unterricht (Evangel. Schulblatt, 1888, Heft 6—8). — 3. Sagen der Heimat (Ebenda, Heft 12). — 4. Die mathematische Geographie in der Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1888, Heft 3). — 5. Der geographische Unterricht und die eigenen Erfahrungen des Zöglings (Dörr & Hessel, Mädchenschule, 1888, Heft 1, Beilage). — 6. Die wichtigsten methodischen Grundsätze des geographischen Unterrichts (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1889, Heft 5). — 7. Die Durchführung der Schulklassen (Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890, Nr. 13). — 8. Sachrechnen (Rein, Pädag. Studien, 1890, Heft 4 u. 1891, Heft 1 u. 2). — 9. Die Heimat im Geschichtsunterricht (Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1891, Nr. 23 u. 24). — 10. Das Kilometer. Eine Präparation für den Rechenunterricht des 4. Schuljahres (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1891, Heft 1). — 11. Kritik des Lesebuchs von Gabriel und Supprian (Evangel. Schulblatt, 1891, Heft 4, 5, 7, 11). — 12. Die Schulen in großen Städten und die zoologischen Gärten (Neue Bahnen, 1892, Heft 8). — 13. Friedr. Wilhelm Dörpfeld † (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 47). — 14. Gegen die Schulkasernen (Evangel. Schulblatt, 1895, Heft 10). — 15. Über Elternabende (Rein, Encykl. Handbuch der Erziehung, I, S. 811—815). — 16. Über Exkursionen, Schulwanderungen (Ebenda, II, S. 117—123).

Dr. **Joseph Loos**, Gymnasialdirektor in Wien, geb. 29. Juli 1853 in Niedergeorgenthal (Böhmen).

I: 1. Lesebuch aus Livius. Ein historisches Elementarbuch. Im Sinne des erziehenden Unterrichts bearbeitet. Leipzig, Gräbner, 1881. — 2. Die Bedeutung des Fremdwortes für die Schule. Prag, Neugebauer, 1886. — 3. Ein Beitrag zur Lösung der Kollektaneenfrage. Prag, Selbstverlag, 1886. —

4. Das Chorsprechen in der Schule. Seine Geschichte und Stellung in der Volks- und Lateinschule, sowie seine Beziehungen zum Chorbeten und Chorsingen. Prag, Neugebauer, 1889. — 5. Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder, 1892.

II: 1. Die Bedeutung des Lateinunterrichts in formaler und materialer Beziehung. Programmaufsatz. Brüx, 1883. — 2. Material und formal, die didaktischen Leitbegriffe der neuen Instruktionen für Gymnasien und Realschulen (Stimmen über den österreichischen Gymnasiallehrplan vom 26. Mai 1884. Wien, Gerold, 1886). — 3. Rezension: Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde (Österreichische Gymnasial-Zeitschrift, 1887, 10. Heft). — 4. Rezension: Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 2. Band, 1. Abteilung (Ebenda, 1888, 12. Heft). — 5. Rezension: Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 2. Band, 2. Abteilung (Ebenda, 1890, 1. Heft). — 6. Zur Fortbildung der Herbartschen Didaktik (Ebenda, 1890, 5. Heft). — 7. Die Psychologie in ihrer Bedeutung für die Technik des Unterrichts (Mittelschule, Wien 1890). — 8. Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten konkreten Gestaltungen (Zeitschrift für österreichische Gymnasien, Supplementheft, 1891). — 9. Die praktisch-pädagogische Vorbildung zum höheren Schulamte in Deutschland (Ebenda, 1893). — 10. Unser erstes Seminarjahr (Ebenda, 1895, 1. Heft). — 11. Unser zweites Seminarjahr (Ebenda, 1896, 1. Heft). — 12. Chorsprechen (Artikel in W. Reins Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, 1895). — 13. Rezension: Rein, Pädagogik im Grundriß (1. Auflage, Zeitschrift für Gymnasialwesen, Berlin, XLV, 5. Heft; 2. Auflage, Mittelschule, Wien).

Dr. **Andreas Lotz**, geb. am 9. 3. 1853 in Vacha; Schuldirektor in Pößneck.

I: 1. Hauptsächlichste Anforderungen an den Religionsunterricht, an seinen Stoff und an seine Form. Coburg, Albrecht, 1890. 24 S. 30 Pf. — 2. In der „Praxis der Fortbildungsschule, bearbeitet von Patuschka, Wittenberg, Herrosé, 1889", die Abschnitte „Geometrie" und „Geschichte". 300 S. 3,60 M. — 3. Über Lehrerkonferenzen im allgemeinen und über die Generalkonferenz der Volksschullehrer des Herzogtums Coburg im besondern.

II: 1. Das Astronomisch-Geographische im heimatkundlichen Unterricht (Stoy, Allgemeine Schulzeitung 1878). — 2. Des Lehrers Studium der Psychologie (Ebenda 1879). — 3. Über die Pädagogik des Amos Comenius (Ebenda). — 4. Die geometrische Propädeutik (Ebenda 1881). — 5. Die Klasseneinteilung unserer Volksschule (Kehr, Pädag. Blätter, 1883). — 6. Ein Schulgarten mit Schülerbeeten (Langauer, Schulgarten, 1887). — 7. Die unterrichtliche Vorbereitung und Darbietung der Unterrichtsstoffe (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1893). — 8. Fahrende Schüler (Ebenda). — 9. Vom Schulleben (Schulblatt für Thüringen und Franken, 1895). — 10. Im Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik von Rein: „Chronik der Schule", „Dramatische Aufführungen in der Schule" u. a.

Dr. **Bruno Maennel**, Rektor in Halle a. S., geb. am 9. 9. 1857 in Halle a. S.

I: 1. Präparationen für das Pensum der Mittelmeerzone. Halle, Tausch & Grosse. — 2. Über Abstraktion. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. Dissertation. Gütersloh, Bertelsmann, 1890. — 3. Über pädagogische Diskussionen, Pädag. Magazin, 2. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

II: 1. Der mathematische Unterricht in der Volksschule (Kehr, Pädagogische Blätter, 1886). — 2. Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichts, dargethan auf dem Wege der Rechnung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886). — 3. Über den associierenden Charakter der Erdkunde (Pädagogische Studien, 1887, 2. Heft). — 4. Einrichtung der Systemhefte (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, 1888). — 5. Versuch eines Lehrplans für den naturkundlichen Unterricht (Ebenda, 1890). — 6. Zur Litteratur des naturgeschichtlichen Unterrichts (Pädagogische Studien, 1891). — 7. Die Lebensgemeinschaften im naturwissenschaftlichen Schulunterrichte (Pilz, Pädagogische Warte, 1892). — 8. Zum Gedächtnis O. Fricks (Ebenda, 1892). — 9. Diskussionen, pädagogische (Ency. Handb.) — 10. Zur Reform der Lesebuchfrage, ein geschichtlicher Beitrag (Aus dem päd. Universitätsseminar in Jena, 1896).

Dr. **K. W. Mager**, geb. 1. 1. 1810 in Gräfrath bei Solingen, später (1848—1852) Direktor des Realgymnasiums in Eisenach, starb am 10. 6. 1858 in Wiesbaden.

Seine pädagogischen Schriften, Abhandlungen und Bücher für die Schule sind:

I: 1. Wissenschaft der Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. Berlin, 1837. — 2. Über den Unterricht in fremden Sprachen. Besonderer Abdruck aus Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer. 52 S. Essen, Bädeker, 1838. — 3. Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann. 265 S. Stuttgart, Sonnewald, 1840. — Ausgabe von Eberhardt, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1888. — 4. Herausgabe der Zeitschrift: Pädagogische Revue, 1840—1849. 1849 bis 1854 herausgegeben von Scheibert, Langbein und Kuhn; 1855—1858 von Langbein allein, (1840 bis 1844 in Stuttgart, Cast; 1845 in Bellevue bei Konstanz; 1846—1849 in Zürich, Schultheß). Statt der Pädagogischen Revue gab Langbein seit 1859 das Pädagogische Archiv heraus: Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und Progymnasien. Stettin, Th. von der Nahmer (Müllersche Buchhandlung). — 5. Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für untere Klassen. Stuttgart, Cotta, 1840. — 1. Teil: Französisches Sprachbuch. XVI u. 342 S. 7. Aufl., 1854. 2. Teil: Französisches Lesebuch, 1. Band: XIX u. 246 S. 7 Aufl., 1856. 2. Band: XXXII u. 414 S. 5. Aufl. — 6. Bemerkungen zu H. B. Ruthards Kritik meiner Ansicht vom Unterricht in fremden Sprachen (Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode. Breslau, 1841, S. 283 ff. Pädagogische Revue, 4. Band, S. 511—537, 5. Band, S. 34—74 und S. 139—159). — 7. Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen. Glossen zu dem von Hippelschen Sendschreiben über einige Mängel der preußischen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsministers Freiherrn von Stein zum Altenstein. Besonderer Abdruck aus der Pädagogischen Revue. IV u. 50 S. Stuttgart, Cast, 1841. — 8. Deutsches Elementarwerk. 1. Aufl. Stuttgart, 1841

u. 1842. 1. Teil: Deutsches Lesebuch. 1. Kursus, 9. Aufl. 1857 ff., 2. Kursus, 7. Aufl. 1857 ff., 3. Kursus, 4. Aufl. 1855 ff. 2. Teil: Deutsches Sprachbuch. — 9. Französische Chrestomathie. 2 Abteilungen. 1. Abt., XXII u 326 S. 2. Abt, 504 S. Stuttgart, Cotta, 1842. — 10. Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen. Zürich, 1843. — Auch unter dem Titel: Die modernen Humanitätsstudien, 2. Heft. — 11. Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums (Real- oder höhere Bürgerschule). Aus dem 10 Bande der Pädagogischen Revue besonders abgedruckt. IV u. 116 S. Bellevue bei Konstanz, 1845 — 12. Die modernen Humanitätsstudien, 3. Heft (Die genetische Methode). Zürich, 1846. — 13. Die Encyklopädie oder das System des Wissens, zunächst als Propädeutik und Hodegetik für abgehende Schüler der Gelehrten- und der Bürgergymnasien und angehende Studierende auf Hoch- und Fachschulen sowie für andere Liebhaber wissenschaftlicher Bildung. — 2. Teil: Lesebuch zur Encyklopädie, enthaltend 250 Abhandlungen und Bruchstücke von 129 Autoren aus allen Gebieten der Wissenschaft. Zürich, Meyer & Zeller, 1847.

II: 1. Die moderne Philologie und die deutschen Schulen (Pädagogische Revue, Band 1, 1840, S. 1—80. — Auch besonders abgedruckt: 1. Heft der Modernen Studien. Stuttgart, 1840). — 2. Über Ruthards Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Methode (Pädagogische Revue, I, 1840, S. 369 u. 521 ff., IV, S. 511 ff., V, S. 34 ff. u. 139—158, VII, S. 459 ff, 494 u. 495). — 3. Zusatz zu der Auseinandersetzung Klumpps über die neuesten Schriften über das Realschulwesen (Pädagogische Revue, II, 1841, S. 455—468). — 4. Über die höheren Bürgerschulen in Berlin (Ebenda, II, 1841, S. 176—179, III, 1842, S. 64 u. 65, V, 1844, S. 100—103). — 5. Über eine unzweckmäßige Weise, deutsche Grammatik zu lehren: Wursts Sprachdenklehre (Ebenda, III, 1842). — 6. Die grammatischen Kategorieen (Ebenda, III). — 7. Über Zöllick, Die Verfassung des mit dem Gymnasium zu Parchim vereinigten Realgymnasiums (Ebenda, IV, S. 136 bis 159 u. 257—261. Inhalt: Über den Unterschied von Bildung und Gelehrsamkeit. Über die Gefahr des Materialismus in den Realschulen. Über den Lehrplan). — 8. Über Gotthold, Auch eine Bürgerschule (Ebenda, IV, S. 368—377). — 9. Über H. Schröder, Erster Jahresbericht der höheren Bürgerschule zu Mannheim (Ebenda, IV, S. 377 bis 385). — 10. Über Vogel, Das höhere Bürger- und Volksschulwesen Leipzigs (Ebenda, IV, S. 255). — 11. Württembergisches (Ebenda, III, S. 575 bis 589). — 12. Ordnung der Realschulen zu Meiningen und Saalfeld (Ebenda, VI, S. 402—420). — 13. Über Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien (Ebenda, VI, S. 355 ff. u. 435 ff). — 14. Noch einmal analytisch und synthetisch (Ebenda, VI, 1843, S. 235—339). — 15. Über Grübnau, Das höhere Volksschulwesen, verglichen mit den gewerblichen und staatsbürgerlichen Anforderungen unserer Zeit (Ebenda, VII, S. 142—150). — 16. Über Nagel, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland (Ebenda, VIII, S. 477 ff.). — 17. Schule und Leben. Glossen zu Curtmanns Preisschrift: Schule und Leben (Ebenda, VIII, S 316—342). — 18. Über die Gegenwart der deutschen Universitäten. Ansichten und Wünsche (Ebenda, VIII). — 19. Über Wackernagels Unterricht in der Muttersprache (Ebenda, VIII, S 1—46). — 20. Der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften (Ebenda, VIII, 1844, S 193—229. 2. Artikel: XV, 1847, S. 195—216). — 21. Die Auswahl der Lehrgegenstände für Ideal- und Realgymnasien (Ebenda, IX, S. 211—255). — 22. Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums (Ebenda, X, S. 1—40 u. S. 369—444). — 23. Über die Denkschrift des Ministers an die rheinischen Städte in Angelegenheit der Bürgergymnasien. Über das den Bürgerprogymnasien aufgelegte Lateinlernen (Ebenda, X, S. 82 u. S. 194—202 u. S. 205 bis 209). — 24. Der Staat als Schulherr (Ebenda, XI, 1845, S. 1—15). — 25. Einige Gedanken über die sogenannte Erdkunde (Ebenda, XII, 1846, S. 396—415) — 26. Beurteilung von Dr. H. Beyer, Die Idee des Realgymnasiums (Ebenda, XII, 1846, S. 214—223, XIII, S. 41—69). — 27. Aus den Verhandlungen der rc. 2. Versammlung (in Mainz) zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen (Ebenda, XIII, S. 357—383). — 28. Comment vous portez-vous? Das Befinden der Elementar- und Volksschule in deutschen Ländern (Ebenda, XIV, S. 1—8). — 29. Die Hauptarten des Volksschulregiments (Ebenda, XIV, 1846). — 30. Über Tellkampf, Die höhere Bürgerschule in Hannover (Ebenda, XV, S. 431—433). — 31. Drei Anmerkungen zu der Abhandlung von Wittstein über die Methode des mathematischen Unterrichts (Ebenda, 1847). — 32. Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform (Ebenda, VI, S. 208—264). — 33. Über Ziemann, Die Einheit des Unterrichts in der Realschule und Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule (Ebenda, XVI, S. 428 bis 431) — 34. Über einen Hauptfehler in unserer Kultur (Ebenda, XVII, S. 86—88). — 35. Moses und die Propheten. Drei Abhandlungen über die Frage, ob es wohlgethan ist, die Erziehung und den Unterricht der Jugend der politischen Gesellschaft — dem Staate — zu überlassen (Ebenda, XVIII, 1848). — 36. Was ist Pädagogik? (Ebenda, XXII, S. 1—42).

Friedrich Mann, geb. 5. 9 1834 in Langensalza. I: 1. Herausgabe der Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, seit 1874. — 2. Herausgabe der Bibliothek pädagogischer Klassiker, einer Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit. Bis jetzt 32 Bände, weitere in Vorbereitung. Ebenda. Darunter Joh. Friedr. Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomäi (1. bis 4. Aufl., 1874—1887, 5. u. 6. Aufl. von Sallwürk, 1890 u. 1896). Ferner: Dr. K. W. Magers Deutsche Bürgerschule, herausgegeben von K Eberhardt, 1888 — 3. Herausgabe des Pädagogischen Magazins. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, meist Separatdrucke aus den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. Bis jetzt 90 Hefte. Ebenda, seit 1892.

II: 1. Der deutsche Aufsatz in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878,

Nr. 27). Auch separat erschienen. 2. erweiterte Auflage 1897. — 2. Pestalozzis Leben und Wirken. Als Beigabe zu des Verfassers Ausgabe von Pestalozzis Ausgewählten Werken mit Einleitungen und Anmerkungen in der Bibliothek pädagogischer Klassiker. — 3. Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1896, Nr. 2). Pädag. Magazin, Heft 74.

Dr. **Georg Mann**, geb. d. 16. 3. 1868 in Langensalza.

Lessings Pädagogik, dargestellt auf Grund seiner Philosophie. Dissertation.

Heinrich Matzat, Direktor der Landwirtschaftsschule in Weilburg a. L., geb. 9. 1. 1846 in Kleinhof bei Tapiau (Ostpreußen).

I: 1. Methodik des geographischen Unterrichts. X u. 382 S. 8° mit 36 Tafeln. Berlin, Parey, 1885. 8 M. — 2. Erdkunde. Ein Hilfsbuch für den geographischen Unterricht. VIII u. 312 S. 8°. Ebenda. 1. Aufl. 1879, 3. Aufl. 1893. 2 M. — 3. Grundzüge der Geschichte. Ein Hilfsbuch für den historischen Unterricht in höheren Schulen. 1. Teil: Alte Geschichte. 2. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. VIII u. 164, VI u. 178 S. 8°. Ebenda, 1881 u. 1895. 1,50 u. 2 M. — 4. Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage. VIII u. 80 S. 8°. Berlin, Weidmann, 1889. 1,20 M.

II: 1. Entwurf einer neuen Schulordnung für die preußischen Landwirtschaftsschulen. (Landwirtschaftliche Jahrbücher von Thiel, 1891, 1. Heft.)

Dr. **Rudolf Menge**, Prof., Oberschulrat in Oldenburg, geb. den 7. 6. 1845 in Weimar.

I: 1. Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1880. — 2. Der Rechenunterricht im Gymnasium und das klassische Altertum. Leipzig, Teubner, 1881. — 3. (mit Werneburg) Antike Rechenaufgaben. Ebenda, 1881.

II: 1. Wie läßt sich der Gymnasialunterricht anschaulicher gestalten? (Zeitschrift für Philologie und Pädagogik, 1881, Heft 3 u. 4). — 2. Die Schlacht bei Thermopylä. Eine geschichtliche Präparation nach den Herbartischen didaktischen Grundsätzen (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, XXXVIII, S. 417 f.). — 3. Das griechische Medium. Eine grammatische Präparation nach den Herbartischen didaktischen Grundsätzen (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1884, Heft 2, S. 10 f.). — 4. Die Anfänge des Latein-Unterrichtes (Pädagogische Studien, 1886, S. 229 f.). — 5. Verbindung von Lektüre und Grammatik. Eine Studie zum Latein-Unterricht auf Gymnasien (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1887, S. 140 f. und Fortsetzung ebenda, 1895, S. 231). — 6. Einige Horazstunden in Unterprima (Lehrproben und Lehrgänge, Heft 9, S. 65 f.). — 7. Die Odysseelektüre in der Sekunda (Ebenda, Heft 28 u. 29). — 8. Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht (Lehrproben u. s. w., Heft 38). — 9. Über die Gestaltung des Unterrichts in den alten Sprachen (Ebenda, Heft 44). — 10. Alumnat (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 11. Anschaulichkeit des Unterrichts (Ebenda). — 12. Erzählen des Lehrers (Ebenda). — 13. Erzählen des Schülers (Ebenda). — 14. Frick (Ebenda). — 15. Hospitieren (Ebenda).

Dr. **H. Merian-Genast**, Gymnasiallehrer in Jena, geb. den 6. 1. 1866 in Basel.

II: 1. Die alten Sprachen in der Pädagogik Herbarts (Neue Jahrbücher für Philosophie und Pädagogik, 1890, Band 142, S. 231 ff.). — 2. Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration (Programm des Jenaer Gymnasiums, 1892).

Dr. **F. W. Miquél**, gest. 2. 10. 1855 in Neuenhaus (Hannover).

I: 1. Beiträge eines mit der Herbartischen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht. Aurich und Leer, 1847. — 2. Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. Hannover, Rümpler, 1850. — 3. Wie wird die deutsche Volksschule national? Lingen, 1852.

II: 1. Was thut dem mittleren Schulwesen, besonders dem hannoverischen, not? (Pädagogische Revue, XXV, S. 153—205). — 2. Die Bildung des menschlichen Willens durch Regierung, Unterricht und Zucht (Ebenda, XXX, S. 261—270). — Die Beurteilung geschichtlicher Persönlichkeiten, eine pädagogische Warnung (Ebenda, XXX, S. 1—12 und 81—95). — 4. Offener Brief an den Redakteur der Pädagogischen Blätter (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, Heft 6). — Die Aufmerksamkeit, eine psychologisch-pädagogische Abhandlung (Ebenda, 1853, Heft 6 u. 9). — 6. Die geographisch-geschichtlichen Repetitionen bei dem biographischen Geschichtsunterrichte auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen (Ebenda, 1853, Heft 7). — 7. Über die Verbindung des geschichtlichen, geographischen und Litteraturunterrichts in den Töchterschulen (Ebenda, 1853, Heft 10). — 8. Die Apperzeption und die apperzipierende Aufmerksamkeit (Ebenda, 1853, Heft 11). — 9. Die erste Lehrstunde in der deutschen Geschichte. Eine Herbartische Skizze (Ebenda, 1854, Heft 1). — 10. Freiheit oder Unfreiheit des Willens, betrachtet vom pädagogischen Standpunkte und zur Orientierung der Streitfragen erläutert (Ebenda, 1854, Heft 7). — 11. Der Verfasser des Robinson Crusoe (Pädagogische Revue, XXXVI).

Dr. **Eduard Morres**, Realschul-Prof., Leiter des ev.-sächs. Erziehungshauses und Elementarschul-Leiter in Kronstadt (Siebenbürgen), geb. 1851 ebenda.

I: 1. Dissert.: Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik. Erschien in Reins „Pädagog. Studien", Erste Folge, 9. Heft mit Anm. u. d. T. Herder als Pädagog, 1876, Eisenach, Bacmeister, später A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien. gr. 8°. 60 S. Preis 1,50 M. — 2. Herausgabe des Schul- und Kirchenboten. Kronstadt, 1889 ff. — 3. Beiträge zur praktischen Durchführung der formalen Stufen des Unterrichts. (Abhandlungen und Präparationen, die vorher im Schul- und Kirchenboten erschienen sind). Kronstadt, Albrecht, 1888. — 4. Oberts Lesebücher für Volksschulen. Neu bearbeitet von E. Morres und dessen Bruder Wilhelm. 1. Teil für das 2. Schuljahr, 2. Teil f. d. 3. u. 4. Schuljahr, 3. Teil f. d. 5. u. 6. Schuljahr, 4. Teil für das 7. u. 8. Schuljahr. Kronstadt, Zeidner.

II: 1. Beitrag zur Seminarlehrerbildungsfrage (Schul- u. Kirchenbote, 1873, Nr. 10). — 2. Dörpfelds Theorie des Lehrplanes (Ebenda, 1874, Nr. 8). — 3. Schulreisen (Ebenda, 1875, Nr. 1). — 4. Eine Schulreise: Leipzig — Grimma — Wurzen — Eilen-

burg — Taucha — Leipzig (Ebenda, Nr. 9 u. 10). 5. Pädagogische Reiseerfahrungen (Ebenda, Nr. 6 u. 7) — 6. Steppe und Wüste im Lehrplane der Zillerschen Übungsschule (Ebenda, Nr. 10—12). — 7. Die deutsche Sage in der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876). — 8. Die Bedeutung der Handarbeiten für Schule und Leben (Graef und Homner, Deutsche Schulblätter, 1879, Nr. 1 u. 2). — 9. Mitteilungen über Dr. H. G. Brzoskas pädagogische Wirksamkeit in Jena (Bergner & Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1882, Nr. 3—5, S. 50—61). — 10. Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (Schul- und Kirchenbote, 1883, Nr. 1—6). — 11. Präparation zur Fabel: Der Knabe im Walde, nebst Begleitwort (Ebenda, 1883, Nr. 8 u. 12). — 12. Äußere Gewohnheiten im Schulleben (Ebenda, 1884, Nr. 5). — 13. Pädagogische Erwägungen über die Schulstrafen (Ebenda, 1885, Nr. 4 u. 5). — 14. Über die Interpunktion in den unteren und mittleren Klassen der Volksschule (Deutsche Blätter f. erz. Unt., 1885) — 15. Aus der pädagogischen Litteratur: Rezens. über Ufer, Vorschule; Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik; Ackermann, Pädagogische Fragen; Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze; Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Zillers (Schul- u. Kirchenbote 1886, Nr. 5). — 16. Der Lernprozeß und die formalen Stufen des Unterrichts (Ebenda, 1887, Nr. 7 u. 8). — 17. Die formalen Stufen im biblischen Geschichtsunterricht (Schul- u. Kirchenbote, 1887, Nr. 9). — 18. Präparation: David als König (Ebenda, Nr. 10). — 19 Die Methodik des magyarischen Sprachunterrichts (Schul- u. Kirchenbote, 1888, Nr. 1 u. 2, Nr. 15—18 im Sonderabdruck erschienen, vergl. I, 3). — 20. Aus der Praxis der Kronstädter Seminarübungsschule: Präparationen aus Religion, Deutsch, Rechnen, Magyarisch ꝛc. (Schul- u Kirchenbote, 1886, Nr. 6 u. 7, 1888, Nr. 4, 1889, Nr. 1 u. 23, 1890, Nr. 20, 1891, Nr. 1, 8, 10, 1892, Nr. 4, 7, 15). — 21. Gesichtspunkte bei Auswahl der Lesestücke (Ebenda, 1889, Nr. 8). — 22. Die Anschauung in der Naturgeschichte (Ebenda, Nr. 9). — 23. Gesichtspunkte zur Beurteilung unserer Unterrichtsproben (Ebenda, Nr. 17). — 24. Über die Behandlung von Gedichten (Ebenda, 1892, Nr. 5). — 25. Präparation: Die wandelnde Glocke (Ebenda, 1893, Nr. 1). — 26. Ein Konzentrationsbild (Ebenda, Nr. 3). — 27. Eine Aufsatzübung in der Volksschule. Präparat. (Ebenda, Nr. 5). — 28. Richtpunkte für die Ausarbeitung von Lehrplänen (Ebenda, Nr. 21). — 29. Entwurf zu einer Instruktion der Schulkommissäre (Ebenda, 1894, Nr. 17). — 30. Seit 1889 die Rezensionen vieler im „Schul- u. Kirchenboten" angezeigten pädagogischen Schriften. — In Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik die Artikel: 31. Ämter, 32. Aufsicht, 33. Beschäftigung, 34. Gehorsam, 35. Hausordnung.

Karl Muthesius, Seminarlehrer in Weimar, geb. 16. 1. 1859 in Wolferstedt bei Allstedt in der Goldenen Aue.

I: 1. Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. VIII u. 138 S. 8°. Weimar, H. Böhlau, 1890. Preis 1,80 M. — 2. Über die Stellung des Rechenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. 106 S. 8°. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1894, Preis 1,50 M. — 3. Zusammen mit Heiland, Rechenbuch für Volksschulen. 1. Heft: Lehrerausgabe. VIII u. 200 S. Preis 2 M. Schülerausgabe. 2. Aufl. 56 S. Preis 0,35 M. 2. Heft: Lehrerausgabe. IV u. 214 S. Preis 2 M. Schülerausgabe. 2. Aufl. 84 S. Preis 0,50 M. 3. Heft: Lehrerausgabe. VIII u. 156 S. Preis 1,60 M. Schülerausgabe. 2. Aufl. 88 S. Preis 0,55 M. 4. Heft: Lehrerausgabe. VI u. 184 S. Preis 1,80 M. Schülerausgabe. 2. Aufl. 88 S. Preis 0,55 M. 5. Heft: Lehrerausgabe. VI u. 170 S. Preis 1,70 M. Schülerausgabe. 80 S. Preis 0,50 M. 8°. Weimar, H. Böhlau, 1892—1895.

II: 1. Beiträge zur Konzentration des Unterrichts in der Volksschule (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1887, Nr. 14—17, 23 und 24). — 2. Altes und Neues von den Formalstufen (Kehr-Schöppa, Pädagogische Blätter, 1891, Nr. 1). — 3. Ein Buchjubiläum: Fingers Heimatskunde (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1894, Nr. 27 u. 28).

K. Öhlwein, Direktor der Blinden- und Taubstummen-Anstalt in Weimar †

I: 1. Des Kindes erstes Buch. Leipzig, 1874. — 2. Meine Erfahrungen und Ansichten über das Wesen der Bier- und Schwachsinnigen ꝛc, Weimar, 1883. — 3. Die natürliche Gebärdensprache ꝛc., Weimar, 1884.

II: 1. Über das Schicken oder Schickchen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1872). — 2. Wesen der Taubstummheit und Blindheit, des Schwach- und Blödsinnes und ihre Behandlung (Ebenda). — 3. Psychologische Grundlage der Fibel (Ebenda, 1873). — 4. Ein Versuch von Konzentrationsunterricht in der Taubstummen- und Blinden-Erziehungsanstalt in Weimar (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876). — 5. Das Blindenwesen der Jetztzeit (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1877).

A. Pickel, Seminar-Oberlehrer in Eisenach, geb. am 13. 2. 1825 in Neidhartshausen (Kreis Eisenach), gest. am 5. November 1896.

I: 1. Rein, Pickel und Scheller, Die Schuljahre. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (Siehe bei Rein!). — Pickel bearbeitete darin: a) Die Durcharbeitung des Lehrstoffes nach den formalen Stufen (1. Schuljahr), b) die Natur-(bez. Heimat-)kunde im ersten und zweiten Schuljahre (1. u. 2. Schuljahr), c) das Rechnen im ersten und zweiten Schuljahre (1. u 2. Schuljahr), d) den deutschen Unterricht (3. bis 8. Schuljahr), e) den geometrischen Unterricht (5. bis 8. Schuljahr), f) die mathematische Geographie (7. Schuljahr). — 2. Rein, Bliedner, Pickel und Scheller, Lesebücher zu den Schuljahren (Siehe bei Rein!). — 3. Dieselben, Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht (Siehe bei Rein!).

II: 1. Rein, Pickel, Scheller, Der Stoff für das erste Schuljahr. (Bericht über das Schullehrerseminar zu Eisenach. Ostern 1876 bis Ostern 1878). Von Pickel darin bearbeitet: a) Heimatkunde, b) Singen und Sagen, c) Rechnen. — 2. Präparation zur mathematischen Geographie: Geographische Länge und Breite (Pädagogische Studien, 1884, 3. Heft). — 3. Schriftliche Auseinandersetzung zu den Ansichten von Falke und Ziller, die Schulmathematik betreffend (Erläuterungen zum 18. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik,

1886, S. 47—50). — 4. Kritik: Noch einmal das Weimarische Seminarbuch. Vortrag, gehalten im Herbartverein zu Eisenach (Pädag. Studien, 1886, Heft 3). — 5. Bemerkungen und Zusätze zu der Falkeschen Abhandlung: Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? (Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik, 1888). — 6. Rezension: Über das hessische Lesebuch (Pädag. Studien, 1889, Heft 3). — 7 Rezension: Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke (Ebenda, 1887). — 8. Entgegnung auf die Angriffe Bartels gegen den deutschen Unterricht in den „Schuljahren" (Thüringer Lehrerzeitung). — 9. Rißmann gegen Ziller (Preußische Lehrerzeitung). — 10. Der deutsche Unterricht in der Volksschule (Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik von Rein).— 11. Die Geometrie in der Volksschule (Ebenda). — 12. Mathematische Geographie (Ebenda). — 13. Der deutsche Unterricht in der Volksschule. Eine Entgegnung („Neue Bahnen", Jahrg. 1896, Heft 12).

Ernst Pilz, Realschullehrer in Jena, geb. am 14. 9. 1857 in Ilmenau (Thüringen).

I: 1. Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 4. Aufl. Weimar, Böhlau, 1893. — 2. Begleitschrift zu der vorigen Schrift: Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in Heimats- und Naturkunde. 2. Aufl. Ebenda, 1889. — 3. Gab heraus: Pädagogische Warte. Wochenschrift für die Erzeugnisse der Wissenschaft, Kunst und Industrie auf dem Gesamtgebiete der Pädagogik. Verlag der Leipziger Lehrmittelanstalt von Dr. Oskar Schneider in Leipzig. 1892. (Eingegangen.)

II: 1. Praktische Beiträge zur Förderung des Unterrichts in der Heimatskunde (Erziehungsschule, 1. Jahrgang) — 2. Über das Sammeln von Naturalien (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1880). — 3. (Zus. mit H. Peter:) Die Heimatskunde in Sexta. Mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgebung (Frick u. Richter, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 6). — 4. Geschichte des Pfeifferschen Instituts in Jena. S. 57—105 der „Festschrift, herausgegeben bei der Feier des 60jähr. Jubiläums des Pfeifferschen Instituts" Jena 1893. [Diese Arbeit kommt deshalb in Betracht, weil sie die pädagogische Thätigkeit K. V. Stoys 1844—1876 umfaßt und in seinem Lehrerverzeichnisse zahlreiche Namen von Ruf aus Herbartischem Kreise enthält.] — 5. Bilder im Unterricht (Rein, Ency. Handb. der Päd.).

Emil Polz, Lehrer an der Bürgerschule in Weimar, geb. 16. 8. 1859 in Unterschl (Großherzogt. Sachsen).

I: 1. Zur Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule. 27 S. gr. 8⁰. Weimar, Borkmann, 1891. Preis 50 Pf.

II: 1. Sind Märchen oder Fabeln die geeignetsten Stoffe für den Vorkursus der biblischen Geschichte im ersten Schuljahre? (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1889, Nr. 37 und 38). — 2. Rezension: Vogel, Herbart oder Pestalozzi? (Rein, Pädagogische Studien, 1890, 2. Heft).

H. Rauitzsch, Professor und Seminardirektor in Weimar, geb. 5. 1. 1842 in Neustadt a. Orla.

I: 1. Der Unterricht in der Volksschule nach Lehrstoff, Lehrmitteln, Lehrverfahren und Lehrziel. Bearbeitet von Lehrern des Großherzoglichen Seminars in Weimar. XXIV u. 272 S. 8⁰. Weimar, Hermann Böhlau, 1888. Preis 3 M.

II: 1. Ein neues Seminarbuch Eine Antikritik mit Beziehung auf das unter I. 1. genannte Buch (Kehr, Pädagogische Blätter, 1889).

Dr. **Alfred Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena, geb. den 8. 3. 1858 in Treffurt in der Prov. Sachsen.

II: 1. Behandlung des Kirchenliedes von G. Neumark: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" in der Sexta (Lehrproben und Lehrgänge IV, 1885, S. 12—15). — 2. Ein Wort zur Pflege der Muttersprache im Unterricht (Lehrproben und Lehrgänge, VIII, 1886, S. 102—106). — 3. Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges im deutschen Unterricht der Obertertia (Programm, Jena, 1891, S. 24—28). — 4. Zur zweihundertjährigen Jubelfeier des deutschen Aufsatzes (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, Mai, S. 257 ff.). — 5. Rezension: Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (Pädagogische Studien, 1891, 2. Heft, S. 106—114). — 6. Die Bedeutung der Heimat für die geistige Entwickelung des Menschen (Deutsch-evangelische Blätter, XVII. Jahrg., 1892, S. 213 bis 223). — 7. G. E. Lessings Nathan der Weise im deutschen Unterrichte der Prima (Lehrproben und Lehrgänge, XXXII, 1892, S. 56—78). — 8. Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum (Lehrproben und Lehrgänge, XXXV, 1893, S. 1 bis 16). — 9. Zum Religionsunterricht auf höheren Schulen (Pädagogische Studien, 1893, S. 193—210). — 10. Zu Lessings Laokoon, I, 1 (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, S. 47—52). — 11. Oskar Jägers Gymnasialpädagogik (Ebenda, 1895, S. 46—58).

E. Reich, Seminarlehrer in Eisenach.

I: 1. Die Theorie der Formalstufen. Unter Berücksichtigung der neueren Angriffe auf dieselbe. 180 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1889.

II: 1. Berichte über das akademisch-pädagogische Seminar in Jena (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar, Heft 1 und 2).

Dr. **Wilhelm Rein**, Professor an der Universität Jena, geb. 10. 8. 1847 in Eisenach.

Herausgeber der Pädagogischen Studien. Alte Folge in zwanglosen Heften. 3 Bände, 1875 bis 1879. 1. Band, Heft 1—8. 2. Band, Heft 9—18. (Eisenach, Bacmeister) Wien, Pichlers Witwe & Sohn, à 8 M. 3. Band, Heft 19—23. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. — Neue Folge. Vierteljahrsschrift. Von 1880—1893. Fortgesetzt von Klähr in Dresden. Preis 4 M. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

Mit Flügel Herausgeber der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Jährlich 6 Hefte. Preis des Jahrganges 6 M. Erscheint seit 1894. Verlag von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

I: 1. Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. 8⁰. 45 S. Eisenach, Bacmeister, 1873. 3. Aufl. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1881. Preis 1 M. — 2. Dr. Fr. Ottos pädagogische Zeichenlehre. Mit 20 Holzschnitten. 8⁰. 112 S. Weimar, Böhlau, 1873. 3. Aufl. 8⁰. 120 S. 1885. Preis 1,50 M. [Beurteilungen: a) Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Juliheft 1874, S. 394 ff. — b) Dörpfelds Evangelisches Schulblatt, August 1886 (von Trüper)]. —

3. Betrachtungen über Methode und Methodik. 8°. 30 S. Wien, Pichlers Witwe & Sohn, 1876. 75 Pf. — 4. Jahresberichte des Eisenacher Lehrerseminars. 1876—1878. 1878—1880. 1880—1882. 1882 bis 1884. 1884—1886. — 5. Geschichte des Zeichenunterrichts. In Kehrs Geschichte und Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha, 1887. 2. Band, 178—204. 2. Aufl. 1890. — 6. Das Freihandzeichnen im Seminar. 8°. 22 S. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1878. 75 Pf. — 7. Mit Pickel und Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Acht Bände. Leipzig, Bredt (früher Dresden, Bleyl und Kaemmerer), 1878—1896. 1. Band: Das erste Schuljahr. 8°. 141 S. 1. Aufl. Eisenach, Bacmeister, 1878. 5. Aufl. 8°. 198 S. Leipzig, 1893. 3 M. [Beurteilung: Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, 2. Aufl., Gütersloh, 1886]. 2. Band: Das zweite Schuljahr. 8°. 58 S. 1. Aufl., Eisenach, Bacmeister, 1879. 4. Aufl. 8°. 137 S. Leipzig, 1895. 3 M. Beurteilung: Grabs, Bemerkungen über das zweite Schuljahr. Evangelisches Schulblatt, 1885, S. 321 ff. und 1886, S. 137 ff]. 3. Band: Das dritte Schuljahr. 8°. 193 S. 1. Aufl. Cassel, Bacmeister, 1880. 3. Aufl. 8°. 195 S. Leipzig, 1889. 3 M. 4. Band: Das vierte Schuljahr. 8°. 224 S. 1. Aufl. Dresden, 1881. 3. Aufl. 8°. 263 S. Leipzig, 1892. 3 M. [Beurteilung: Thrändorf in Barths Erziehungsschule, 2. Bd., 1881, Nr. 2]. 5. Band: Das fünfte Schuljahr. 8°. 171 S. 1. Aufl. Dresden, 1882. 2. Aufl. 8°. 228 S. Leipzig, 1886. 3 M. (Neue Aufl. unter der Presse.) 6. Bd.: Das sechste Schuljahr. 8°. 130 S. 1. Aufl. Dresden, 1883, 2. Aufl. 8°. 195 S., 1886. 3 M. 7. Band: Das siebente Schuljahr. 8°. 139 S. 1. Aufl. Dresden, 1884, 2. Aufl. 8°. 249 S. Leipzig, 1888. 3 M. 8. Band: Das achte Schuljahr. 8°. 208 S. 1. Aufl. Dresden, 1885. 2. Aufl. 189 S. Leipzig 1888. 3. M. [Beurteilungen: a) v. Sallwürk in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, 1886, S. 189, 197, 205. b) Grabs, Das achte Schuljahr und seine Kritiker (Evangelisches Schulblatt, 1887, 3. Heft). — 8. Mit Bliedner, Pickel und Scheller: Das erste Lesebuch. 1. Abt. 8°. 56 S. 2. Abt. 8°. 48 S. Cassel, Bacmeister, 1880, à 30 Pf. 2. Aufl. Leipzig, Bredt. Lesebuch für das zweite Schuljahr. 8°. 88 S. 2. Aufl. Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1884. 60 Pf. 3. Aufl. Leipzig, Bredt, 1889. — Lesebuch für das dritte Schuljahr. 8°. 44 S. Cassel, Bacmeister, 1880 (jetzt Leipzig, Bredt). 30 Pf. Thüringer Sagen und Nibelungen. Historisches Lesebuch für das 3. u. 4. Schuljahr. 8°. 58 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1885. Preis 50 Pf. 2 Aufl. Leipzig, Bredt, 1891. Ausgewählte Gedichte für den Geschichtsunterricht. Historisches Lesebuch für das 5. bis 8. Schuljahr. 8°. 164 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1886. 1,35 M. Jetzt bei Bredt in Leipzig. — 9. Herausgegeben: Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (Manns Bibliothek pädagogischer Klassiker). 3 Bände. Langensalza, Hermann Beyer, & Söhne 1878/79. 2. Aufl. 1882/83. 8,50 M, gebunden 11,50 M. — 10. Herausgegeben: Professor Dr. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig, Joh. Ambr. Barth, 1887. — 11. Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1. Heft, 1888. Inhalt: a) Ansprache des Direktors Professor Dr. Rein, gehalten zum Seminargeburtstag am 10. Dezember 1887. b) Bericht über die Thätigkeit des Seminars von Oberlehrer Reich. c) Zur Synthese im Geschichtsunterricht von A. Baer. d) Sätze über den darstellenden Unterricht. e) Einrichtung der Systemhefte von Br. Maennel. f) Eine Präparation über Siegfrieds Tod von L. Höber. 2. Heft, 1890. a) Vorwort von Professor Dr. W. Rein. b) Bericht über die Thätigkeit des Seminars von Oberlehrer Reich. c) Versuch eines Lehrplanes für den naturkundlichen Unterricht von Br. Maennel. d) Meurers Pauli sextani liber. Besprochen von Paul Hoffmann. e) Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte von Edm. Scholz. f) Ein Schülerbild von Paul Hentschel. 3. Heft, 1891: a) Vorwort von Professor Dr. Rein. b) Bericht über die Thätigkeit des pädagogischen Seminars von Oberlehrer E. Scholz. c) Ordnung des pädagogischen Seminars und der Übungsschule. Zusammengestellt von A. Reukauf. d) Über den Anfang des französischen Unterrichts Von Ch. Toussaint. e) Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule von E. Scholz. f) Girardet-Breling: Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage. Besprochen von J. Trüper. — Anhänge: A. Bericht über die Schulreise der Übungsschule in den Harz, Sommer 1889. B. Konzentrationstabellen (Quinta, Quarta). 4. Heft, 1892: a) Vorwort von Professor Dr. W. Rein. b) Bericht über die Thätigkeit des Seminars von E. Scholz. c) Über Zweck, Auswahl und Gestaltung der Schulfeiern von C. Schubert. d) Über den rückläufigen Geschichtsunterricht von G. Lämmerhirt. e) Beiträge zum Märchenunterricht von H. Landmann. f) Bedeutet die Heimatskunde des Hauptmannes Rott einen didaktischen Fortschritt? Von E. Scholz. — Beigaben: I. Einleitende Worte. II Verzeichnis der Seminarmitglieder. III. Einige statistische Notizen. IV. Liste der bisherigen Klassenlehrer. V. Pädagogische Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder. 5. Heft, 1894: a) Ansprache, gehalten zur Seminarfeier 1892 von Professor Dr. W. Rein. b) Bericht über die Thätigkeit des Seminars von Oberlehrer E. Scholz. c) Soll das Gedicht zuerst seinem Inhalte nach darstellend entwickelt oder aber auf der Stufe der Synthese in der ihm eigenen Form dargeboten und stückweise erarbeitet werden? von Dr. P. Bergemann. d) Individual- und Sozialpädagogik von Dr. Lietz, e) Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse von C. Schubert. f) Über die unterrichtliche Verwendung der Robinsonerzählung im zweiten Schuljahre von H. Landmann. g) Über Schulreiseberichte von E. Scholz. (A. Über Zweck und Anlage, B. Ausführung.) — Beigaben: I. Einleitende Worte II. Verzeichnis der Seminarmitglieder (Fortsetzung). III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer. IV. Fortsetzung der pädagogischen Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder. 6. Heft, 1895: a) Ansprache, gehalten am 22. Dez. 1894 von W. Rein. b) Ziele des Geschichtsunterrichts von K. Götze. c) Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts von Dr. H. Lietz. d) Die Bedeutung der Jugendlitteratur für den erziehenden Unterricht von Dr. H. Lietz. e) Bemer-

kungen über die Göpfertschen Präparationen. f) Bericht über die Thätigkeit des Seminars von Oberlehrer Fr. Lehmensick. Beigabe: I. Einleitende Worte. II. Verzeichnis der Seminarmitglieder. III. Liste der Klassenlehrer. IV. Arbeiten aus dem Kreise der Seminarmitglieder. V. Bericht über die Harzreise 1894. — 12. Pädagogik im Grundriß. Sammlung Göschen. 141 S. Stuttgart 1890. 2. Aufl. 1892. Preis 80 Pf. (Ins Englische, Japanische, Serbische übersetzt.) — 13. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Halbbände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 14. Am Ende der Schulreform. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 15. Zur Schulaufsichtsfrage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.

II: 1. Die pädagogische Zeichenlehre von Otto (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1871). — 2. Über das Verhältnis der Regierung zur Zucht (Ebenda, 1872). — 3. Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht (Dörpfelds Schulblatt, 1873, Heft 1 und 2). — 4. Einige Betrachtungen über die alten und neuen Regulative (Stoy, Allg. Schulzeitung, 1873, S. 26). — 5. Das stigmographische Zeichnen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874). — 6. Der Zeichenunterricht in der einfachen Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1874, S. 9—13). — 7. Kurze Verteidigung der Stigmographie (Ebenda, S. 90—93). — 8. Der zweite deutsche Seminarlehrertag (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1874, S. 341 ff.). — 9. Einige Nachrichten über die siebenbürgisch-sächsischen Seminare (Kehr, Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, 1874, S. 196 ff). — 10. Einiges aus der neueren Zeichenlitteratur (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1875, S. 169 f., 188 f.). — 11. Abschreibertum unter den Pädagogen (Stoy, Allgemeine Schulzeitung, 1876, S. 319, 327). — 12. Der dritte deutsche Seminarlehrertag (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, S. 333 ff.). — 13. Schablonenhafte Methodenreiterei &c. Ein Protest (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1876, Novemberheft). — 14. Zur Idee vom erziehenden Unterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1878, S. 413 f.). — 15. Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes an Präparandenanstalten und Seminaren (Ebenda, 1878, S. 71 f.). — 16. Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterricht (Ebenda S. 256 f.). — 17. Zur Geschichte der Methodik des Zeichenunterrichts (Ebenda, S. 309 f.). — 18. Über die formalen Stufen des Unterrichts (Kehr, Pädagogische Blätter, 1879, S. 368 ff.). — Über die formalen Stufen des Unterrichts (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt von Heße und Leidenfrost, 1879, 19. u. 20. Heft). — 20 Über Konzentration mit Beziehung auf das dritte Schuljahr (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1879, Septemberheft). — 21. Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland (Pädagogische Studien, 1881, 4. Heft). — 22. Thesen über Lehrerbildung (Evang. Schulblatt von Dörpfeld, 1881). — 23. Bemerkungen zu der Kritik des Herrn Thrändorf, das 4. Schuljahr betreffend (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1882). — 24. Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frick: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten (Pädagogische Studien, 1883, 4. Heft). — 25. Zur Synthese im historischen Unterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 26 Abriß der Geschichte des Zeichenunterrichts (Kehr, Pädagogische Blätter, 1885, S. 426 ff.). — 27. Bemerkungen zu der Schrift des Herrn v. Sallwürk: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts (Pädagogische Studien, 1885, 4. Heft). — 28. Willmann und die Robinsonstufe (Pädagogische Studien, 1887, S. 88—93). — 29. Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Pädagogische Studien, 1888, 2. Heft). — 30. Zur Schulreform (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1888, Heft XVI). — 31. Ein neues Seminarbuch (Pädagogische Studien, 1889, 1. Heft). — 32. Vom erziehenden Unterricht (Göring, Neue deutsche Schule, 1889, 1. Heft). — 33. Über pädagogische Universitätsseminare (Ebenda, 1889, 4. u. 5. Heft). — 34. Die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen (Grenzboten, 1890, 8. Heft). — 35. Sozialismus und Erziehung (Ebenda, Heft 24). — 36. Zur Schulrede des Kaisers (Ebenda, Heft 51). — 37. Die sieben Schulfragen des Kaisers (Ebenda, 1891, 18. Heft). — 38. Militarismus und Schulerziehung (Ebenda, 33. Heft). — 39. Der Streit um den Geschichtsunterricht (Ebenda, 1891, Heft 45). — 40. Rembrandt als Erzieher (Pädagogische Studien, 1891, 1. Heft). — 41. Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv giltigen Unterrichtsmethode (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1891, Heft XXII). — 42. Zur Schulgesetzgebung (Rodenberg, Deutsche Rundschau, 1892, Nr. 7). — 43. Deutsche Erziehung (Grenzboten, 1893, Heft 27). — 44. Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 45. University Extension (Blätter für soziale Praxis, 1894). — 46. Alte und neue Pädagogik (R. Fleischer, Deutsche Revue, 1895). — 47. Pestalozzi (Zukunft von M. Harden, Februar 1896). — 48. Contemporary educational thaught in Germany. Educational Review, New York, May 1894; March 1896. Ebenda: The old and the new pädagogy. — 49. Pestalozzi and Herbart. New York, The Forum. May 1896. — 50. Von den dänischen Volkshochschulen (Gegenwart, Nr. 13, 1895). — 51. Über Volkshochschulen (Monatsblätter der Comenius-Gesellschaft, 1896). — 52. Die allgemeine Volksschule („Hilfe“ von Pastor Naumann 1895). — 53. Die polit. Parteien u. s. w. Zukunft 1896. Rezensionen in Zarnckes Litterarischem Centralblatt (Leipzig); in der Anglia (Leipzig); in den Pädagog. Studien von 1880 ab (Dresden); in Kehrs Pädagog. Blättern (Gotha), in der Zeitschrift für Philos. u. Päd. (Langensalza).

D. Reinerth, Rektor in Groß-Schenk (Ungarn), geb. 16. 7. 1852 in Bogeschdorf (Siebenbürgen).

II: 1. Erläuterung der Theorie der formalen Stufen (Rein, Pädagogische Studien, 1882, S. 29). — 2. Präparationen zur biblischen Geschichte: Leben Jesu (Rein, Pädagogische Studien, 1882). — 3. Die Konzentration des Unterrichts (Rein, Pädagogische Studien, 1883). — 4. Präparation über: Jung Siegfried (Barth, Erziehungsschule, 1883). — 5. Präparation über Bonifazius, in der Form des darstellenden Unterrichts behandelt (Barth, Erziehungsschule, 1883, Nr. 12 a und b). Außerdem hat Reinerth Aufsätze und Berichte in dem Siebenbürgischen Schulblatt veröffentlicht.

Dr. **August Neukauf,** Rektor in Lauscha, geb. 5. 8. 1867 in Meiningen.

I: 1. Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen, vom Standpunkte der wissenschaftlichen Pädagogik aus begründet. VI u. 113 Seiten, Oktav. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892. 1,50 M. — 2. Abnorme Kinder und ihre Pflege (Mann, Pädagogisches Magazin, 29. Heft). 19 Seiten, Oktav. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. 0,25 M.

II: 1. Ordnung des pädag. Seminares und der Übungsschule (Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 3. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1891). — 2. Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, eine kritische Studie (Neue Bahnen, 1894, Heft 10). — 3. Die Reformvorschläge Bangs, eine kritische Studie (Neue Bahnen, 1894, Heft 12). — 4. Klassische Epen und Dramen in der Volksschule (Schulbl. für Thür. und Franken, 1896, Nr. 2 bis 4). — 5. Leseabende im Dienste der Erziehung (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1896, Nr. 27—30).

Dr. **G. von Rohden,** Werden a. d. Ruhr, geb. 1855 in Barmen.

I. 1. Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. Dissertation. Leipzig, Fock (zuvor abgedruckt im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1884). — 2. Ein Wort zur Katechismusfrage. Gotha, Thienemann. 1. Aufl. 1889, 2. Aufl. 1890. (Zuerst veröffentlicht in: Kehr, Pädagogische Blätter, 1889). — 3. Über christocentrische Behandlung des Lutherschen Katechismus. Separatabdruck aus: Mitteilungen und Nachrichten aus der evangelisch-lutherischen Kirche Rußlands. Riga, Hörschelmann, 1891. — 4. Katechetische Behandlung der Lehre von der Gottheit Christi. Separatabdruck aus: Kehr, Pädagogische Blätter, 1893, I. Gotha, Thienemann — 5. Unterrichtliche Behandlung des 6. Gebotes in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Berlin, Verlag der Sittlichkeitsvereine, 1. Aufl., 10. Aufl. 1895.

II: 1. Rezensionen: Umschau auf dem katechetischen Gebiete (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt 1885, S. 353—386). — 2. Rezens.: Zur Katechismusfrage (Ebenda, I, 1886, S. 401—414, II. 1887, S. 329—341). — 3. Katechetischer Entwurf: Der erste Artikel (Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht, III, S. 57—83). — 4. Wie ist der Katechismusunterricht auf die verschiedenen Stufen zu verteilen? (Ebenda, III, S. 110—120). — 5. Bemerkungen zur Katechismusfrage (Ebenda, IV, S. 36—52) — 6. Zur Gliederung des Lutherschen Katechismus (Ebenda, IV, S. 108—126). — 7. Zur Reform des Katechismusunterrichts (Zeitschrift für Pastoral-Theologie: Halte, was du hast! XIV, S. 538—546). — 8. Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Volksschule (Die christliche Welt, 1892, S. 415—420). — 9. Über einige prinzipielle Vorfragen zum Katechismusunterricht (Einladungsschrift zur XXII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland-Westfalen, S. 1—30). — 10. Das Problem des Religionsunterrichts (Evangel. Schulblatt, 1896, S. 361—371). — 11. Aufsatz Katechetik in Reins Encyklopäd. Handbuch.

Hermann Rolle, Pfarrer in St. Graba bei Saalfeld (Thüringen), geb. im April 1849 in Rohnau bei Zittau, Sächs. Oberlausitz.

I: 1. Die Ortsschulaufsicht, insbesondere ob der Geistliche dabei beteiligt sein soll. 16 S. Saalfeld, Niese, 1883. Preis 25 Pf.

II: 1. Gegen öffentliche Christbescherungen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1880, Nr. 49). — 2. Der kulturgeschichtliche Gang im Kinderspiele (Ebenda, 1881, Nr. 9). — 3. Gegen die moderne Schulsparkasse (Erziehungsschule, 1882, Nr 6 u. 7). — 4. Zur Frage der Schulsparkasse (Ebenda, 1883, Nr. 10). — 5. Schulgärten (Saalfelder Kreisblatt, 1885, Nr. 253). — 6. Tierschutz und Tierpflege (Ebenda 1885, Nr. 208). — 7. Centralisation der Schule oder Zerlegung derselben in kleinere (Zittauer Nachrichten und Anzeiger, 1886, Nr. 88). — 8. Staat, Schule und Kirche. Ihre Aufgaben und ihr gegenseitiges Verhältnis (Österreichischer Protestant, 1886, Nr. 6). — 9. Gegen die Festlegung des Osterfestes (Erziehungsschule, 1886, Nr. 6). — 10. Die Zuckertüten und der Schulanfang (Saalfelder Anzeiger, 1887, Nr. 74). — 11. Rezension: Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1887). — 12. Rezension, Die soziale Frage eine Erziehungsfrage (Evangelisches Schulblatt, 1887, Nr. 9). — 13. Die finanzielle Selbständigkeit der Schule (Ebenda, 1888, Nr. 5). — 14. Keine Weihnachtsfeier in der Schule (Deutsche Lehrerzeitung, 1888, Nr. 63). — 15. Das Verhältnis des Gemeindebeamten zum Staatsbeamten (Saalfelder Anzeiger, 1888, Nr. 91, 92, 93 u. 95). — 16. Über Konfirmandenunterricht (Deutsche Lehrerzeitung, 1889, Nr. 12). — 17. Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Pädagogische Studien, 1889, Heft 4). — 18. Die Selbständigkeit der Kirche (Das Volk, 1890, Nr. 261). — 19. Die öffentliche Volksschulen, Österreichs nach Dittes (Deutsche Lehrerzeitung 1890, Nr 153). — 20. Zu viel Worte (Unterricht), zu wenig Thaten (Zucht) (Das Volk, 1891, Nr. 82).

Adolf Rude, Rektor in Nakel a. d. Netze in Posen, geb. 1. 5. 1865 in Schocken (Posen).

I: 1. Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. 24 S. 8°. Gotha, Behrend, 1892. Preis 60 Pf. — 2. Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 60 S. 8°. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893. Preis 75 Pf. (Päd. Mag., 32. Heft. Vorher in Manns Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 40—44). — 3. Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. 168 S. 8°. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1895. Preis 1,60 M, geb. 2,40 M.

II: 1. Der biblische Geschichtsunterricht in der vierstufigen Volksschule. Eine Kritik des gleichnamigen Artikels vom Schulinspektor Robert Gentich in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht (Barth, Erziehungsschule, 1887, Nr. 8). — 2. Zur Lehre von den Unterrichtsstufen. Gegen eine Abhandlung Rißmanns in der Preußischen Lehrerzeitung gerichtet (Blätter für die Schulpraxis, Beilage der Preußischen Lehrerzeitung, 1888, Nr. 7 u. 8). — 3. Die Apperzeption (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1888, Nr. 11—14). — 4. Zur Rißmannschen Interpretation der Wundtschen Apperzeptionslehre (Ebenda, 1888, Nr. 19, 21 u. 22). — 5. Die Lehre von der Apperzeption nach Herbart und Wundt. Eine Erwiderung auf einen Rißmann-

schen Artikel in der Schlesischen Schulzeitung (Schlesische Schulzeitung, 1888, Nr. 50). — [Zwei Abhandlungen des Verfassers in den Pädagogischen Studien (1889, 2. Heft u. 1890, 2. Heft), eine in Dörpfelds Evangelischem Schulblatt (1889), desgleichen mit einigen Veränderungen abgedruckt in der Posener Lehrerzeitung, 1893, Nr. 40 ff., eine in der Deutschen Lehrerzeitung (1888, Nr. 5 u. 6), die sämtlich über Apperzeption handeln, werden hier nicht genannt, da sie in das Gebiet der Philosophie und der Kulturgeschichte gehören.] — 6. Über den Stand der pädagogischen Bestrebungen in Ostdeutschland, vorzüglich in der Provinz Posen (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1889, Nr. 4, 5, 8 f.). — 7. Die äußere Schulzucht und ihre Maßregeln (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1889, 1. Heft). — 8. Wie Dr. Altenburg zu Herbart kam (Ebenda, 1889, 3. Heft). — 9. Lernt, denn ihr seid gewarnt! Über den Berliner deutschen Lehrertag (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1890, Nr. 8). — 10. Johann Friedrich Herbart. Zum 50. Sterbetage (Deutsche Lehrerzeitung, 1891, Nr. 201—208). — 11. Zur Reform des grammatischen Unterrichts, namentlich in der Volksschule (Posener Lehrerzeitung, 1892, Nr. 4—9). — 12. Rezension: Ein Lesebuch für Volksmädchenschulen von Ernst und Tews (Posener Lehrerzeitung, 1892, Nr. 20). — 13. Das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena (Posener Lehrerzeitung, 1892). — 14. Das Kirchenlied in der Volks- und Mittelschule (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1893, Nr. 1 u. 2). — 15. Rezension: Herberger & Döring, Theorie und Praxis der Aufsatzübungen, beurteilt vom Herbartschen Standpunkte (Pädagogium, 15. Jahrgang, 1893, 5. Heft). — 16. Präparation: Das Gewitter von Schwab (Falcke, Aus der Schule für die Schule, 1894, S. 168). — 17. Friedrich Wilhelm Dörpfeld (Pädagogische Studien, 1894, Heft 2). — 18. Einiges über den Stand der Herbartschen Bestrebungen in der Gegenwart (Posener Lehrerzeitung, 1894, Nr. 38). — 19. Dörpfelds Schriften (Falcke, Aus der Schule für die Schule, 6. Jahrg., 1894/95, 11. u. 12. Heft). — 20 Rezension: Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts. Beurteilt vom Standpunkte der Herbartschen Pädagogik (Flügel u. Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, Heft 2). — 21. Rezension: Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule (Pädagogische Studien, 1895, Heft 2). — 22. Haushaltungskunde (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik). — 23. Herbartische pädagogische Schule. Bibliographie (Ebenda). — 24. Jugendlektüre und Schülerbibliotheken (Ebenda). — 25. Kirchenlied (Ebenda). — 26. Quellenlektüre in der Volksschule (Ebenda). — Außerdem eine große Anzahl Rezensionen in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, den Pädagogischen Studien, der Praxis der Erziehungsschule, der Deutschen Lehrerzeitung u. a.

Dr. **E. v. Sallwürk,** Geh. Hofrat und Oberschulrat in Karlsruhe, geb. 7. 5. 1839 in Sigmaringen.

I: 1. Ferientage. Pädagogische Erwägungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 2. Aufl. 1897. — 2. Herbart und seine Jünger. Freunden und Gegnern zur Verständigung. Ebenda, 1880. — 3. Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Ebenda, 1. Aufl 1885, 2. Aufl. 1886. — 4. Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Ebenda, 1887. — 5. Herbarts Lehrjahre. Bielefeld, Helmich, 1890. — 6. Joh. Friedr. Herbarts pädagogische Schriften. Neubearbeitung der Bartholomäischen Ausgabe als 5. und 6. Aufl. 2 Bände (Mannsche Ausgabe der Bibliothek päd. Klassiker). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1890 f. u. 1895 f. — 7. J. J. Rousseaus Emil oder über die Erziehung. Übersetzt mit Einleitungen und Anmerkungen versehen. 2 Bände. 3. Aufl. 1893 u. 94. Ebenda. — 8. John Lockes Gedanken über Erziehung. Eingeleitet, übersetzt und erläutert. 2. Aufl. 1897. Ebenda. — 9. Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich von Claude Fleury bis Frau Necker de Saussure, 1886. Ebenda.

II: 1. Herbarts Berufung nach Heidelberg. Inedita zu Herbarts Biographie (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888, S. 77 f.). — 2. Der geschichtliche Lehrplan bei Herbart (Ebenda, 1888, S. 206 f.). — 3. Über die Schranken des erziehenden Unterrichts (Ebenda, 1874, S. 33). — 4. Ein Gesamtschulplan (Ebenda, 1874, S. 65). — 5. Das Sprichwort im deutschen Sprachunterricht (Ebenda, 1874, S. 5.) — 6. Die methodische Einführung des französischen Unterrichts in Real- und Mittelschulen ohne lateinischen Unterricht (Ebenda, 1875, S. 55). — 7. Rousseau-Studien: Rousseaus erster Erziehungsplan (Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1875, S. 244); Neuere Urteile über Rousseau (Ebenda, S. 321 ff.); Die Entstehungsgeschichte von Rousseaus Emil (Ebenda, 1881, S. 325); Inedita von und über Rousseau (Ebenda, 1882, S. 213); J. J. Rousseaus Tod (Ebenda, 1883, S. 403). — 8. Zur Lehrerinnenfrage (Ebenda, 1880, S. 37). — 9. Sendschreiben an Rektor Dörpfeld. Aus Veranlassung seiner Betrachtung über den didaktischen Materialismus (Ebenda, 1880, S. 109). — 10. Der internationale pädagogische Kongreß in Brüssel (Ebenda, 1880, S. 367. — 11). Die Frage der Lehrerbildung auf der internationalen Erziehungskonferenz in London (Ebenda, 1884, S. 319). — 12. Die Reform der deutschen Schul-Syntax (Ebenda, 1885, S. 223). — 13. Einprägen (Ebenda, 1887, S. 45). — 14. Das pädagogische Universitätsseminar (Ebenda, 1887, S. 389). — 15. Schule und Fremdwort (Ebenda, 1888, S. 365) — 16. Pädagogik und Methodik (Ebenda, 1889, S. 365) — 17. Pädagogische Regungen im höhern Schulwesen (Ebenda, 1890, S. 199). — 18. Zur Geschichte des Philanthropismus (Ebenda, 1891, S. 1). — 19. Das Recht der Volksschulaufsicht (Ebenda, 1892, S. 361 u. Päd. Mag., Heft 16). — 20. Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts (Ebenda, 1895, S. 41 u. Päd. Magazin, Heft 58). — 21. Die Arbeitskunde im naturwissenschaftlichen Unterricht (Ebenda, 1895, S. 239 u. Päd. Magazin, Heft 66).

C. G. Scheibert, Oberlehrer am Gymnasium in Stettin.

I: 1. Das Gymnasium und die Bürgerschule. Berlin, 1836. — 2. Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, Reimer, 1848. — 3. Herausgabe der (von Mager begründeten) Pädagogischen Revue mit Langbein und Kuhn von 1849—1854. — 4. Programm der höheren Bürgerschule in Stettin.

II: 1. Die Not der geistig arbeitenden Klassen und das geistige Proletariat (Pädagogische Revue, XV, S. 385—427). — 2. Die Konferenz der Lehrer der höheren Schulen Preußens (Ebenda, XX, S.

192—222). — 3. Rezension: Jahresbericht der höheren Bürgerschule zu Hannover von Direktor Tellkampf (Ebenda, XX, S. 471—476). — 4. Das Schulleben (Ebenda, XXI, S. 241—252). — 5. Beleuchtung der Ergebnisse der Lehrerversammlungen der höheren Schulen (Ebenda, XXI, S. 7—16). — 6. Unterrichtsprobe (Ebenda, XXI, S. 349—355). 7. Die Berechtigung der Schulgemeinde zur Teilnahme an den Kuratorien der Schulen (Ebenda, XXII). — 8. Die Beratung der Deputierten des höheren Lehrstandes in Preußen (Ebenda, 1849). — 9. Der Religionsunterricht auf höheren Schulen (Ebenda, XXII, S. 239—244). — 10. Über den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen Österreichs (Ebenda, XXIV, S. 13—44). — 11. Die Landesschulkonferenz in Berlin (Ebenda, XXIV, S. 105—136). — 12. Die preußische Universitätslehrerkonferenz und die höheren Schulen (Ebenda, XXV, S. 135—147). — 13. Die höheren Bürgerschulen in Preußen und die Zulassung zum Studium des Baufachs (Ebenda, XXV, S. 312—320). — 14. Die Anfechtungen des Untergymnasiums (Ebenda, XXV, S. 321—333). — 15. Das Gesamtgymnasium und die höhere Bürgerschule (Ebenda, XXV, S. 351 bis 369). — 16. Subjektivität und Individualität (Ebenda, XXV, S. 229—254). — 17. Rechtfertigung gegen Herrn Bonitz (Ebenda, XXVII, S. 262—268). — 18. Rezension: Dr. Heiland, Zur Frage der Reform der Gymnasien (Ebenda, XXVII, S. 65—68). — 19. Rezension: Dr. Kützing, Die Naturwissenschaften in den Schulen (Ebenda, XXVII, S. 301 bis 311). — 20. Die christlichen Gymnasien (Ebenda, XXX). — 21. Vom Fragen in den Schulen (Ebenda, XXX). — 22. Von den dummen Schülern (Ebenda, XXX). — 23. Rezension: Körner, Die Bedeutung der Realschulen für das moderne Kulturleben (Ebenda, XXXI, S. 306—311). — 24. Der Kampf über Gymnasium und höhere Bürgerschule (Ebenda, XXXI, S. 81—133). — 25. Die höhere Bürgerschule und die technischen Anstalten (Ebenda, XXXI, S. 355—365). — 26. Warum den Herren Revisoren der Unterricht in Religion, Deutsch und Geschichte nicht recht gefallen will (Ebenda, XXXI). — 27. Von den flüchtigen Geistern in der Schule (Ebenda, XXXI). — 28. Von der Beschränkung der Schule in ihren Zuchtmitteln (Ebenda, XXXI). — 29. Von den häuslichen Aufgaben (Ebenda, XXXII). — 30. Die langsamen Köpfe (Ebenda, XXXIV). — 31. Die beweglichen Geister (Ebenda, XXXIV). — 32. Zur Reform der Volksschule (Ebenda, XXXIV, S. 1—45 u. 97—134). — 33. Die mechanischen, stumpfen, träumerischen und zerstreuten Köpfe (Ebenda, XXXVI). — 34. Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde! (Ebenda, XXXVII). — 35. Der Unterschied der Schulpädagogik von der allgemeinen Pädagogik (Ebenda, XXXIX, S. 1—30). — 36. Die Preisaufgabe des Herrn Alt-Landammann Schindler (Ebenda, XXXVIII und XXXIX). — 37. Die vier preußischen Regulative vom 1.—3. Oktober 1854 (Ebenda, XXXIX, S. 77—103). — 38. Die mathematischen Aufgaben (Ebenda, 1854). — 39. Der deutsche Aufsatz als Kennzeichen der gewonnenen Bildung (Ebenda). — 40. Die schädlichen Folgen für die Erziehung, welche die falsche Anwendung der in den Schulen üblichen Straf- und Erregungsmittel haben kann (Brzoska, Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Auslande, 1839, 1. Heft, 114—116).

E. Scheller, Seminarschullehrer in Eisenach, geb. 30. 9. 1844 in Hochdorf in S.-Weimar.

I: 1. Mit Rein und Pickel, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen (sieh' bei Rein).

II: 1. Die naturkundlichen Exkursionen (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1879, Nr. 34 u. 35). — 2. Der naturgeschichtliche Unterricht (Ebenda, 1881, Nr. 14—19). — 3. Beiträge zum mineralogischen Unterricht (Ebenda, 1882, Nr. 1—9). — 4. Über die Grundtendenz des naturkundlichen, besonders des naturgeschichtlichen Unterrichts (Pädagogische Studien, 1883, 3. Heft). — 5. Studien über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Erziehungsschule mit besonderer Berücksichtigung der Herbart-Zillerschen Pädagogik (Rein, 7. Bericht über das Schullehrer-Seminar zu Eisenach, 1884). — 6. Plan für naturkundliche Gänge (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1891). — 7. Botanik und Chemie in der Volksschule (Encykl. Handb. d. Päd.). — 8. Rezensionen: In den Deutschen Blättern über naturkundliche Schriften (seit 1876).

Dr. **Max Schilling**, Schuldirektor in Zwickau i. Sachsen, geb. 5. 7. 1852 in Roda (Sachsen-Altenburg).

I: 1. Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. XVI u. 496 S. Berlin, R. Gaertner (Heyfelder), 1. Aufl. 1884. 2. Aufl. 1890. — 2. Übersetzungen zu dem Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 70 S. Ebenda, 1890. — 3. Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. 48 S. Ebenda, 1890.

II: 1. Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung (Pädagogische Studien. Neue Folge. Herausgegeben von Dr. W. Rein, 1882, 4. Heft). — 2. Der systematische Stoff im Geschichtsunterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1892). — 3. Präparation, Friedrichs des Großen Regierungsantritt (Ebenda). — 4. Präparation: Friedrichs des Großen Friedensthätigkeit (Ebenda, 1893).

Dr. **Ulrich Schneider**.

II: 1. Zur Methodik des Gesangunterrichts in der Volksschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 2. Zwei Proben aus Hartungs methodischen Richtlinien für einen schönen Vortrag (Ebenda). — 3. Die Ehrliebe in der Schule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1881, Nr. 43 f.). — 4. Über Lehrerkollegialität (Ebenda, 1882, Nr. 40 f.). — 5. Entgegnung auf die Bemerkungen zu II, 1 in v. Sallwürks Schrift: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts (Pädag. Studien, 1885, 4. Heft). — 6. Eine Präparation über den Sachsenkrieg Karls des Großen (18. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1886).

E. Scholz, Rektor in Blankenhain (Thüringen), geb. 1860 in Biala (Österreich).

II: 1. Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, II, 1890). — Im Anschlusse hieran: 2. Rezension: Besprechung einiger Geschichtspräparationen (Pädagogische Studien, 1890, 2. Heft). — 3. Bericht über die Thätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in

Jena mit besonderer Berücksichtigung des Handfertigkeits-Unterrichts (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, III, 1891). — 4. Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule (Ebenda). — 5. Bericht über die Thätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, IV, 1892). — 6. Rezension: Bedeutet die Heimatkunde des Hauptmanns Rott einen didaktischen Fortschritt? (Ebenda). — 7. Das Lehrerseminar zu Bielitz in Österreichisch-Schlesien (Päd. Studien, 1893, 2. Heft). — 8. Bericht über die Thätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena (Rein, Aus dem päd. Univ.-Sem. in Jena, V, 1894). — 9. Über Schulreiseberichte (Ebenda). — 10. Rezension: Dr. A. Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterrichte (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, II. Jahrg., S. 318, 1895). — 11. Heimatkunde (Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1896).

Conrad Schubert, Lehrer an der höheren Mädchenschule zum Frauenschutz in Dresden, geb. 1859 in Pirna, Sachsen.

II: 1. Über Zweck, Auswahl und Gestaltung von Schulfeiern (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, 4. Heft). — 2. Elternfragen, eine notwendige Ergänzung der Hartmannschen psychologischen Analyse (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar in Jena, 5. Heft). — 3. Beobachtung, pädagogische (Rein, Encyklopädie, I. Bd.). — 4. Elternfragen (Ebenda).

Dr. **Fritz Schultze**, Professor am Polytechnikum in Dresden, geb. 7. 5 1846 in Celle (Hannover).

I: 1. Deutsche Erziehung. Leipzig, Ernst Günther, 1893.

Richard Seyfert, Schuldirektor in Marienthal bei Zwickau, geb. 20. 4. 1862 in Dresden.

I: 1. Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig, Wunderlich. 1. Aufl., 1888; 2. Aufl., 1893. VIII, 240 S. 2,80 M. — 2. Menschenkunde und Gesundheitslehre. 1. Aufl., 1890; 2. Aufl., 1896. VIII, 192 S. 2,20 M. — 3. Leitfäden oder nicht? Zwickau, Zückler. 1891. 0,60 M. — 4. Die Organisation der Volksschule auf psychologischer Grundlage. Ebenda, 1891. 0,60 M — 5. Gedankenausdruck und Unterrichtsform. Ebenda, 1891. 0,60 M. — 6. Herausgabe der Zeitschrift: Deutsche Schulpraxis. Allwöchentlich eine Nummer. Leipzig, Wunderlich. 1891 (XI. Jahrg). ff. — 7. Schulpraxis. 50. Bd. der Sammlung Göschen. Leipzig, Göschen, 1896. 0,80 M.

II: 1. Aus der Praxis einer Arbeitskonferenz. (Deutsche Schulpraxis, 1889, Nr. 6 ff.; 1891, Nr. 13, 14, 38; 1892, Nr. 37, 38, 39 (Daraus besonders: Versuch eines Lehrplans für den Religionsunterricht). — 2. Entwurf zur Besprechung eines Gedichtes. (Ebenda, 1891, Nr. 46). — 3. Präparat.: Die Balkanhalbinsel. (Ebenda, 1892, Nr. 1) — 4. Präparat.: Was Gott thut, das ist wohlgethan. (Ebenda, 1892, Nr. 11.) — 5. Präparat.: Aus der Erdkunde von Deutschland. (Ebenda, 1892, Nr. 27 ff.). — 6. Präp.: Ein feste Burg ist unser Gott. (Ebenda, 1892, Nr. 36). — 6. Präparat.: Die Heilung des 38jährig. Kranken. (Ebenda, Nr. 40). — 7. Präparat.: Herr, wie sind deine Werke so groß. (Ebenda, 1893, Nr 20.) — 8. Präparat.: Was aus den Vorräten des Landmanns wird (Ebenda, 1893, Nr. 48). — 9. Präparat.: Zwei Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts (Ebenda, 1894, Nr. 9). — 10. Präparat.: Die christliche Heilsordnung als Bekenntnis (Ebenda, 1894, Nr. 48). — 11. Präparat.: Die Ellipse (Ebenda, 1895, Nr. 13). — 12. Präparat.: Morgenwanderung Ebenda, 1895, Nr. 26). — 12. Präparat.: Vom Eis und Schnee (Ebenda, 1896, Nr. 6). — 13. Präparat.: Das Schwören (Ebenda, 1896, Nr. 19).

Dr. **Richard Staude**, Schulrat, Seminardirektor in Coburg, geb. 11. 7. 1849 in Coburg.

I: 1. Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Nach Herbartschen Grundsätzen. 3 Teile. 1. Teil: Altes Testament. XVIII u. 319 S. 2. Teil: Neues Testament. 3. Teil: Apostelgeschichte. Dresden, Bleyl & Kaemmerer 1. Aufl. 1883, 1883 und 1888. 8. Auflage von Teil I u. II 1896. Preis 4, 3, 4 M. Mit Textbuch: Die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. Ebenda. 75 Pf. — 2. Staude u. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. 1. Teil: Thüringer Sagen und Nibelungen. 1891. Preis 3,20 M. Lesebuch dazu 50 Pf. 2. Teil: Von Armin bis zu Otto dem Großen. V u 147 S. 1892. Preis 2,40 M. Lesebuch dazu 50 Pf. 3. Teil: Heinrich IV. bis Rudolf von Habsburg. 337 S. 1893. Preis 3,20 M. Lesebuch dazu 75 Pf. 4. Teil: Von Luther bis zum 30jährigen Krieg. 294 S. 1895. Lesebuch dazu 90 Pf. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

II: 1. Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule (Pädagogische Studien, 1880, Heft 1). — 2. Zum Lehrplansystem (Ebenda, 1881, Heft 2). — 3 Präparation zur Schöpfungsgeschichte. 3. Schuljahr (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1882). — 4. Präparationen zur Geschichte Abrahams. 3. Schuljahr (Ebenda). — 5. Über das Interesse (Kehr, Pädagogische Blätter, 12. Bd., 1883). — 6. Die formalen Stufen im biblischen Geschichtsunterricht (Ebenda, 13. Band, 1884). — 7. Gegen die konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1883, Nr. 17 u. 18). — 8. Herbartische Gedanken über religiös-sittliche Bildung (Ebenda, 1884, Nr. 1—3). — 9. Präparation, Der Tod des Tiberius von Geibel (Barth, Erziehungsschule, 1886, Heft 1—4). — 10. Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Pädagogische Studien, 1888, 3. Heft). — 11. Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterricht (Ebenda, 1891, 4. Heft). — 12. Bearbeitung des Religionsunterrichtes in Reins „Schuljahren" (Schuljahr 5—8).

Dr. **Karl Volkmar Stoy**, geb. 22. 1. 1815 in Pegau (Königreich Sachsen), gest. 23. 1. 1885 als Universitäts-Professor und Schulrat in Jena.

Seine pädagogischen Schriften (nach Bliedner u. Fröhlich):

I: 1. Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik ohne Worte. Heidelberg, 1842. 3. Aufl., Wien, 1868. — 2. Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen. Jena, 1843. — 3. Schule und Leben. Der pädagogischen Bekenntnisse erstes Stück. Jena, Fr. Frommann, 1844. — 4. Altes und Neues. Der pädagogischen Bekennt-

nisse zweites Stück. Ebenda, 1845. — 5. Die Not der Schule. Der pädagogischen Bekenntnisse drittes Stück. Ebenda, 1847. — 6. Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart. 1847. — 7. Lateinische Grammatik ohne Worte. Griechische Grammatik ohne Worte. Jena, 1847. — 8. Pädagogische Anlagen in Jena. Der pädagogischen Bekenntnisse fünftes Stück. Jena, Fr. Frommann, 1851. — 9. Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena. 1855. — 10. Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen. Leipzig, 1855. Ins Serbische übersetzt. — 11. Über Haus- und Schulpolizei. Berlin, Oehmigke, 1856. Ins Serbische übersetzt. — 12. Album des pädagogischen Seminars: Schrift und Jugend, sonst und jetzt ꝛc. Leipzig, 1858. — 13. Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. Jena, Verlag des pädagogischen Seminars, 1858. — 14. Aus der Johann-Friedrichs-Schule zu Jena: Erstes Schulprogramm im Namen des pädagogischen Seminars. Ebenda, 1858. — 15. Vaterhaus und Muttersprache. Der pädagogischen Bekenntnisse sechstes Stück. Jena, Fr. Frommann, 1860. — 16. Zwei Tage in englischen Gymnasien. Leipzig, 1860. — 17. 200 Fragen und Aufgaben für Naturbeobachtung. Jena, 1860. — 18. Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig, Engelmann, 1861. 2., durch Methodologie und Litteratur der Pädagogik vermehrte Auflage. Ebenda, 1878. — 19. Zwei Jahresernten oder vierzehn Sätze über Schule und Haus. Der pädagogischen Bekenntnisse siebentes und achtes Stück. Jena, Fr. Frommann, 1863. — 20. Lehrerberuf und Lehrerseminar. Wien, 1868. — 21. Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik. Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1869. — 22. Deutsche Grammatik ohne Worte. 4. Aufl., besorgt von Kögler, 1881. — 23. Ein Blick aus der Schulstube auf das Frühjahr 1781. Betrachtung in gebildetem Kreise. Jena, 1881. — 24. Das pädagogische Seminar im 40. Jahre seines Bestehens. 1883. — 25. Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars. Jena, 1884. — 26. Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse neuntes Stück: Enthalten im Programm der Stoyschen Erziehungsanstalt. Jena, 1885. 27. Von 1869—1881 gab Stoy die Allgemeine (zuerst Darmstädter) Schulzeitung heraus. Darmstadt und Jena. Darin sind von ihm folgende pädagogische Abhandlungen erschienen:

II: 1. Reform der Schulverfassung. 1870. — 2. Die Lesebuchfrage 1870. — 3. Deutsche Charakterbildung. 1870. — 4. Der Chauvinismus und die Schule. 1870. — 5. Befehlerles, eine der Todsünden der Bureaukratie. 1870. — 6. Zwei Neujahrsbetrachtungen. 1871. — 7. Die Kirchen- und Schulfrage im Elsaß. 1871. — 8. Räumen, Retten und Rollen im deutsch-französischen Krieg. 1871. — 9. Am Neujahrstage. 1872. — 10 Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter. 1872. — 11. Zeitstimmen über das Gymnasialwesen. 1872. — 12. Die deutschen Universitäten. 1872. — 13. Der Ultrapatriotismus in der deutschen Schule. 1872. — 14. Böotische Pädagogik. 1873. — 15 Ethik und Pädagogik. 1873. — 16. Materialismus und Pädagogik. 1873. — 17. Psychologie und Pädagogik. 1873. — 18. Die Idee der Volksschule. 1873. — 19. Die Lehrerbildung und die neuen Regulative. 1873. — 20. Zur Erinnerung an die Schöpfung der neuen deutschen Volksschule. 1772—1774. (1874). — 21. Philosophie und Pädagogik. 1874. — 22. Psychologisch-pädagogische Analysen. 1874. — 23. Ein Blick auf das Seminarwesen in Preußen und Sachsen. 1874 — 24. Die Idee der Fortbildungsschule. 1874. — 25. Ein Schul-Strike-Prediger. 1875. — 26. Die Idee des erziehenden Unterrichts. 1875. — 27. Von der Heimatkunde (Rundschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen). 1875. — 28. Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt, 24 Thesen. 1876. — 29. Johann Friedrich Herbart, Altes und Neues. 1876. — 30. Das Jubiläum des Lesebuches. 1877. — 31. Die allgemeine oder philosophische Pädagogik der Gegenwart. 1877. — 32. Die Vorbereitung auf das höhere Lehramt. 1877. — 33. Die pädagogischen Ideen und das Unterrichtsgesetz. 1878. — 34. Die Ziele der höheren Töchterschule. 1878. — 35. Die Idee einer Vorbildung für das höhere Schulamt. 1878. — 36 Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik. 1878. — 37. Vom Turngeiste in den deutschen Schulen. 1879. — 38. Pessimismus und Optimismus. 1880. — 39. Der Erlaß des Herrn v. Puttkamer, die Lehrervereine betreffend, und die Idee des Schulregiments. 1880. — 40. Psychologisch-pädagogische Studien. Altes und Neues. 1880. — 41. Pädagogik und Zeitgeist. 1881. — 42. Pädagogische Gedenktage des Jahres 1881. 1881. — 43. Das Christentum Pestalozzis. 1881. — 44. Von der Idealpädagogik. Gelegentliches über Gymnasialpädagogik. 1881. — 45. Der 9. Dezember. 1881. — In anderen Zeitschriften erschienen folgende Abhandlungen Stoys: 46. Über Religionsunterricht (Neue Jenaische Allgemeine Litteraturzeitung, 1846). — 47. Allgemeine Pädagogik (Pädagogischer Jahresbericht, 1847, 1851, 1853). — 48. Uhlands Pädagogik (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1870). — 49. Rezension: L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen (Jenaer Litteraturzeitung, 1875). — 50. Rezension: Herbert Spencers Erziehungslehre (Ebenda, 1876).

Dr. **Ludwig Strümpell**, ord. Universitätsprofessor in Leipzig, geb. 23. 6. 1812 in Schöppenstedt.

I: 1. Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert. 108 S. Leipzig, Gräbner, 1869. — 2. Pädagogische Abhandlungen Leipzig, Georg Böhme, 1874 f. 1. Heft, Die Verschiedenheit der Kindernaturen (2. Heft, Die Pädagogik Kants und Fichtes.) 3. Heft, Das System der Pädagogik Herbarts. 4. Heft, Die Universität und das Universitätsstudium. — 3. Psychologische Pädagogik. Leipzig, Böhme, 1880. — 4. Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. 1. Aufl. 1890, 2. Aufl. 1892. — 5. Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig, Deichert, 1894. — 6. Das System der Pädagogik Herbarts. Ebenda, 1894.

P. Teich, Seminarlehrer in Hilchenbach, geb. 17. 5. 1857 in Keidelheim (Kreis Simmern, Hunsrück).

I: 1. Die Normalwortmethode und ihre Behandlung in der Volksschule. Danzig, Axt, 2. Aufl. — 2. Entwürfe zur methodischen Behandlung deutscher Sprachstücke Neuwied, Heuser. 2. Aufl. — 3. Lektionen zum Leseunterricht, über Sprachstücke und Aufsätze. Sprockhoff, Entwürfe und Lehrgänge.

Breslau, Hirt. — 4. Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 5. Fibel (Stammdingwortmethode). Bielefeld, Velhagen & Klasing. 4. Aufl.

II: 1. a) Methodische Bearbeitung eines Unterrichtsstoffes (Rheinischer Schulmann, 1883). b) Der Unterricht im Sprechen, Schreiben und Lesen nach der Stammdingwortmethode (Aus der Schule für die Schule, 1894). — 2. Lektionen, a) Die Wohlthaten von Lessing, b) Du sollst kein falsches Zeugnis reden! c) Das sechsseitige Prisma-Zeichnen (Rheinischer Schulmann, 1887, d) Schäfers Sonntagslied, e) Das Stammdingwort „rose“, f) 3 Lesestücke als Gruppe (Aus der Schule für die Schule, 1893, 1894 u. 1896).

K. Teupser, Lehrer in Leipzig, geb. 17. 8. 1858 in Plauen i. Vogtl.

II: 1. Methodische Richtlinien zum ersten Rechenunterricht (Deutsche Blätter für erz. Unterricht, 10. Jahrg., 1889, Nr. 31) — 2. Das Rechnen im zweiten Schuljahre (Jahrb. des Ver. für wissenschaftl. Päd., 1889 u. 1891). — 3. Die religiöse Erziehung im deutschen Hause (Leipziger Kirchenblatt 1894, Nr. 50). — 4. Rezension: Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen (Erziehungsschule, 1885, S. 55).

J. Tews, Lehrer in Berlin, geb. 19. 6. 1860 in Heinrichsfelde bei Dramburg (Pommern).

II: 1. Beginn des Schulunterrichts (Freie deutsche Schulzeitung 1883, Nr. 13—17). — 2. Durchführung der Schulklassen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1889 und Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik, Bd. I, S. 751 ff.).

Dr. **E. Thrändorf**, Seminar-Oberlehrer in Auerbach i. S., geb. 6. 1. 1851 in Gera, Reuß j. L.

I: 1. Die Stellung des Religionsunterrichtes in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik. Leipzig, Matthes, 1879. — 2. Die Behandlung des Religionsunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1887. 3. Aufl. 1896. — 3. Kirchengeschichtliches Lesebuch. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1888. — 4. Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 1. Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Preis 2,50 M. 2. Teil: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Preis 2,50 M. Ebenda 1890 f.

II: 1. Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit. 1. Abt. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876). — 2. Leitende Grundgedanken für die Gewinnung eines spezialisierten Katechismus (Ebenda, 1876). — 3. Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit; Schluß (Ebenda, 1877). — 4. Paritätische oder konfessionelle Schulen (Ebenda). — 5. Der lutherische Katechismus als Lehrmittel (Ebenda). — 6. Geometrie im Anschluß an die Heimatskunde (Ebenda, 1878). — 7. Bemerkungen zu Reinsteins Frage im Unterricht (Ebenda). — 8. Wie soll die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften auf Seminarien gelehrt werden? (Ebenda). — 9. Religionsunterricht im 4. Schuljahre (Ebenda, 1880). — 10. Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese (Pädagogische Studien, 1881, 1. Heft). — 11. Über die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 12. Der Apostel Paulus (Ebenda, 1882). — 13. Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule (Pädagogische Studien, 1883). — 14. Der Apostel Paulus. Fortsetzung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883). — 15. Die Propheten (Ebenda, 1884). — 16. Das Leben Jesu nach Matthäus (Ebenda, 1885—1887). — 17. Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Ebenda, 1888—1889). — 18. Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre (Ebenda, 1889). — 19. Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts (Ebenda, 1890). — 20. Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung (Ebenda, 1890 u. 1891). — 21. Die dogmatisch-scholastische und die biblisch-psychologische Lehrweise im Religionsunterricht (Neue Bahnen, 1891). — 22. Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus (Jahrbuch, 1892). — 23. Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit (Ebenda, 1893). — 24. Noch einmal die Kunstkatechese (Päd. Studien, 1893). — 25. Der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte (Ebenda). — 26. Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte (Ebenda, 1894). — 27. Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895). — 28. Eine Kirchengeschichte, wie sie nicht sein soll (Zeitschr. f. Phil. u. Päd., 1. Jahrg.). — 29. Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule? (Ebenda, 2. Jahrg.). — 30. Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung (Ebenda, 3. Jahrg.). — 31. Frömmigkeit, 32. Konfessionsschule, 33. Religionsunterricht in Reins Encyklopädie.

J. Tischendorf, Schuldirektor in Dohna (Königreich Sachsen), geb. am 30. 9. 1863 in Oschatz.

I: 1. Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. 5 Bändchen: I. Das Königreich Sachsen. 1. Aufl., 112 S., 2. Aufl. 164 S. II. u. III. Das deutsche Vaterland. (II = 208, III = 174 S.) Beide 1896 in 3. Auflage. IV. Europa. 2. Aufl. 1895. 246 S. V. Erdteile Asien, Afrika, Australien, Amerika. Leipzig, Wunderlich. Preis à 2 M bezw. 2,40 M. — 2. Warum sind Elternabende abzuhalten, und wie sind sie zu gestalten? Dresden, Reuter. Preis 1 M. 64 S.

II: 1. Präparation: Ruth (Deutsche Schulpraxis, 1887, Nr. 36). — 2. Präparation: Das Riesengebirge (Ebenda, 1888, Nr. 19 u. 20). — 3. Ein Elternabend (Ebenda, 1889, Nr. 1). — 4. Präparation: Otto der Reiche (Ebenda 1889, Nr. 19). — 5. Präparation: Das Entdeckungszeitalter (Ebenda, 1890, Nr. 24). — 6. Präparation: Reise des Herrn nach Jerusalem (Ebenda, 1891, Nr. 1). — 7. Präparation: Wälder des Erzgebirges (Ebenda, 1891, Nr. 11). — 8. Skizzen für den Geschichtsunterricht in einfachen Volksschulen (Ebenda, 1891, Nr. 48; 1892, Nr. 2; 1893, Nr. 42 u. 43). — 9. Unterricht in der Vaterlandskunde (Ebenda, 1892, Nr. 6 u. 7). — 10. Präparation: Das Harzgebirge (Ebenda, 1892, Nr. 16 u. 17). — 11. Präparation: Durch Heide und Moor (Ebenda, 1892, 20 u. 28). — 12. Präparation: Die Ostsee (Ebenda, Nr. 50 u. 51). — 13. Präparation: Die Provinz Brandenburg (Ebenda, 1893, 15 u. 16). — 14. Präparation, Die Nordsee (Praxis der Erziehungsschule 1892, Heft 4). — 15. Präparation: Der Einzug des Herrn in

Jerusalem (Ebenda, 1893, Heft 4). — 16. Präparation: Frankreich (Ebenda, 1894, Heft 5). — 17. Über die Verbindung von Schule und Haus (Ebenda, 1895, Heft 3 u. 4). — 18. Richtlinien für den Unterricht in der Heilsgeschichte (Deutsche Schulpraxis, 1896).

J. Trüper, Direktor der Anstalt für schwer erziehbare Kinder auf der Sophienhöhe bei Jena, geb. am 2. 2. 1855 in Rekum, Provinz Hannover.

I: 1. Wem gehört die Schule? Ein Wort zur Verständigung in der Schulverfassungsfrage. Bremen, Carl Rocco. 1885. 16 S. — 2. Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. 1. Heft: Die Schule in ihrem Verhältnis zum sozialen Leben. VI u. 39 S. 0,50 M. 2. Heft: Die Schule und die wirtschaftlich-soziale Frage. VIII u. 67 S. 0,80 M. 3. Heft: Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart. VII u. 82 S. 1 M. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1890 u. 1891. — 3. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Ein Wort der Verständigung im schulpolitischen Kampfe. 1. Aufl. 1890. 2., in Rücksicht auf den preußischen Volksschul-Gesetzentwurf umgearbeitete und erneuerte Auflage 1892. Mit einem Vorwort von Dr. W. Rein, Professor der Pädagogik an der Universität Jena. VIII u. 104 S. Preis 1,25 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 4 Tagebuch für Unterricht und Erziehung. 96 S. Begleitwort dazu: Zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes. 8 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1893. — 5. Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Kinderärzte. 90 S. Gütersloh, 1893. — 6. Zeitschrift für Pathologie und Therapie der Erziehung in Haus, Schule und sozialem Leben. Herausgegeben in Gemeinschaft mit Dr. med. J. A. L. Koch, Direktor der K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten, und Chr. Ufer, Rektor der Reichenbachschule in Altenburg. Jährlich 6 Hefte, à 2 Bogen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1. Jahrgang vom 1. Oktober 1895 ab. Preis 3 M. — 7. Zur pädagogischen Pathologie und Therapie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. 44 S. Preis 0,60 M.

II: 1. Einige Fundamentalsätze für den Zeichenunterricht, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1884, Heft 4–9). — 2. Erziehung und Gesellschaft (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890). — 3. Girardet-Breling, Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage (Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, 1890). — 4. Ferner zahlreiche Rezensionen, Berichte, Mitteilungen und kürzere Abhandlungen in folgenden Zeitschriften: Haus und Schule, Hannoversche Schulzeitung, Evangelisches Schulblatt, Pädagogische Studien.

Chr. Ufer, Rektor in Altenburg, geb. 21. 9. 1856 in Niedersteimel (Reg.-Bez. Köln).

I: 1. Vorschule der Pädagogik Herbarts. 8°. 114 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 7. Aufl. Preis 2 M Übersetzungen in die englische und holländische Sprache (beide 1894). — 2. Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend? Eine pädagogische Skizze. 28 S. 5. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1896. Preis 40 Pf. — 3. Pastor Kühn und die Zillerianer. Altenburg, Pierer, 1887. Preis 0,60 M. — 4. Französisches Lesebuch zur Geschichte der Befreiungskriege Ebenda, 1896. 2. Aufl. Preis 1,25 M. — 5. Französisches Lesebuch zur Geschichte der Entdeckungsreisen (Ebenda, 1889. Preis 0,95 M. — 6. Nervosität und Mädchenerziehung. Wiesbaden, Bergmann, 1890. Preis 2 M. — 7. Geistesstörungen in der Schule. Ebenda, 1891, 1,25 M. — 8. Beiträge zur pädagogischen Pathopsychologie. 3 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892—95. Preis 0,25, 0,30, 0,40 M. — 9. Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg, 1896, Bonde. Preis 0,60 M. — 10. Giebt mit Trüper, Koch und Zimmer seit 1896 „Die Kinderfehler, Zeitschr. für päd. Pathologie", heraus.

II: 1. Über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums (Pädagog. Studien, 1886, 2. Heft). — 2. Beiträge zur Konzentration des Unterrichts. Entdeckungsreisen; Reformationszeit (Praxis der Erziehungsschule, 1887, Heft 1 u. 3). — 3. Rezensionen psychologisch-pädagogischer Schriften in der Zeitschrift für Psychologie von Ebbinghaus & König, 1893–96.

Dr. **Theodor Vogt**, Professor an der Universität in Wien, seit 1882 Vorsitzender des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, geb. 1835 in Schirgiswalde in Sachsen.

I: 1. Das österreichische Realgymnasium. 42 S. Leipzig, 1872. — 2. Der Encyklopädismus und die Lesebücher. 30 S. Wien, 1878. — 3 Herausgabe der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 15.—28. Jahrgang, 1883—1896. Leipzig, Veit & Co., Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 4. Herausgabe der Erläuterungen zum 14.—27. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1883—1896. Ebenda. — 5. Das pädagogische Universitätsseminar. 68 S. Leipzig, 1884.

II: 1. Erziehung durch die Schule. Ein Vortrag (Wiener Zeitschrift: Die Volksschule, 1868). — 2. Moller und Herbart (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 3 Entwickelung pädagogischer Ideen (Allgemeine Schulzeitung 1870). — 4. Über einige Gründe, welche das Verständnis einer wissenschaftlichen Pädagogik erschweren. Ein Vortrag (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1871). — 5. Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare (Ebenda, 1872). — 6. Shakespeares Wintermärchen (Ebenda, 1873). — 7. Der selbständige Wert der Bildung nach Hegel (Ebenda, 1875). — 8. Bemerkungen zum ersten Buche der Herbartschen Allgemeinen Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1879, Nr. 3–6). — 9. Die Ursachen der Überbürdung in deutschen Gymnasien (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1880). — 10. Der Verbalismus (Ebenda, 1881). — 11 Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik (Ebenda, 1888). — 12. Zur Frage des pädagogischen Universitätsseminars (Ebenda, 1889). — 13. Über die Allgemeingiltigkeit der Pädagogik (Ebenda, 1889). — 14. Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik (Ebenda, 1891). — 15. Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare. Ein Vortrag (Pädagogische Studien, 1893). — 16. Ottokar

Lorenz über den Geschichtsunterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1894). — 17). Der analytische und synthetische Unterricht (Ebenda, 1895). — 18. Artikel: Erziehung und Bildung (Rein, Encykl. Handbuch der Pädagogik, 1895). — 19. Artikel: J. G. Fichte (Ebenda, 1896). — 20. Artikel: J. Kant (Ebenda, 1896).

Gustav Voigt, Seminardirektor in Barby, geb. 20. 3. 1855 zu Peschendorf (Prov. Sachsen).

I: 1. Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. Schönebeck, Neumeister, 1891. — 2. Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule? Leipzig, Richter, 1891. — 3. Evangelisches Religionsbuch. 1. Band: Aus der Urkunde der Offenbarung. Schönebeck, Neumeister, 1893. — 4. Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein? Berlin, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung, 1894. — 5. Die Bedeutung des christlichen Religionsunterrichts für die Charakterbildung. Berlin, Buchhandlung der Deutschen Lehrerzeitung (Denkschrift des IX. Deutschen Ev. Schulkongresses) 1895.

Dr. **Theodor Waitz**, geb. 17. 3. 1821 in Gotha, gest. als Universitätsprofessor in Marburg 20. 5. 1864.

I: 1. Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, Vieweg, 1852. 3. Aufl., herausgegeben von Willmann, 1883.

H. Wendt, Lehrer an der höheren Töchterschule und am Lehrinnenseminar in Elberfeld, geb. 14. 5. 1849 in Okel (Kreis Syke in Hannover).

I: 1. Über Schulexkursionen. Berlin, Oehmigke. — 2. Herbart-Anthologie. 43 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Preis 40 Pf. — 3. Herausgabe von Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen in Reclams Universalbibliothek, Nr. 2753 u. 2754. 208 S. Leipzig, Philipp Reclam jun. Preis 40 Pf., geb. 80 Pf.

II: 1. Sachgebiete des Rechnens (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888).

Gustav Wiget, Institutsdirektor in Rorschach (Schweiz), geb. 14. 10. 1851 in Altstaetten (Kanton St. Gallen).

II: 1. Pädagogische Briefe über den erziehenden Unterricht (Schweizerische Lehrerzeitung, 1878, Nr. 19 f., 1879, Nr. 11 f.). — 2. Das pädagogische Leben an der höheren wissenschaftlichen Anstalt zu Hofwil. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik E. v. Fellenbergs (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1879, S. 291). — 3. Barbarismen im Unterricht (Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 1881, 1. Heft). — 4. Präparationen zu Schillers Wilhelm Tell (Bündner Seminarblätter, 1883—1884, Nr. 3 u. 4). — 5. Präparationen zu Schillers Maria Stuart (Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 1885, 1. Heft). — 6. Zwei Fragen aus der Methodik des Geschichtsunterrichts: 1. Die konzentrischen Kreise. 2. Die biographische Form (Bündner Seminarblätter, 1886, Nr. 5 u. 6). — 7. Präparation: Die Schweiz unter den Römern und in der vorhistorischen Zeit. (Ebenda, 1886, Nr. 6). — 8. Präparationen zu Goethes Hermann und Dorothea (Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule, 1888, Heft 1 u. 2). — 9. Präparationen zur Lektüre von Louis XVI. von Lamartine im französischen Unterricht (Bündner Seminarblätter, 1888, Nr. 7 u. 8). — 10. Welche Organisation der Volksschule entspricht den Bedürfnissen unserer Zeit? Votum über das Referat von Seminardirektor Balsiger am schweizerischen Lehrerfest in St. Gallen (Ebenda, 1888, Nr. 2). — 11. Eine Lehrerpersönlichkeit. Zum Andenken an Vorsteher J. Schelling in St. Gallen (Ebenda, Nr. 3). — 12. Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. Diskussionsvorlage für die St. Gallische Reallehrer-Konferenz 1889. 1. Heft, im Auftrage der Kommission herausgegeben: 1. Der deutsche Unterricht auf der Realschulstufe. 2. Präparationsskizzen zu Schillers Wilhelm Tell. 3. Spezielle Maßregeln zur Sicherung eines ungestörten Fortganges des Unterrichtes. St. Gallen, 1889. — 13. Der Geschichtsunterricht auf der Realschulstufe. Zwei Unterrichtsbeispiele: Die französische Revolution.

Dr. **Theodor Wiget**, Direktor der appenzellischen Kantons-Schule in Trogen, Schweiz.

I: 1. Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in die Schriften Zillers. Chur, 1. Aufl. 1881, 5. Aufl. 1895.

II: 1. Zur methodischen Behandlung des Liedes im Gesangunterrichte (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1878). — 2. Über das pädagogische Studium der Lehramtskandidaten mit Rücksicht auf Ottokar Lorenz (Ebenda, 1880). — 3. Pestalozzi und Herbart. 1. Teil: Die pädagogischen Prinzipien Pestalozzis (Ebenda, 1891 u. 1892). — Außerdem hat Th. Wiget Abhandlungen veröffentlicht in den von ihm von 1882—1889 herausgegebenen „Bündner Seminarblättern" (später „Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht" genannt) und der Schweizerischen Lehrerzeitung.

A. Ritter v. Wilhelm, † Landesschulinspektor in Graz.

II: 1. Über den zusammengezogenen Satz (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1874). — 2. Ein Wort über lateinische Extemporalien (Ebenda, 1875). — 3. Zur Frage über deutsche Rechtschreibung und Sprachrichtigkeit (Ebenda, 1876). — 4. Nachträgliches über den zusammengezogenen Satz (Ebenda). — 5. Über die Maturitätsprüfung an den Gymnasien (Ebenda). — 6. Über deutsche Rechtschreibung (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1876, Nr. 23). — 7. Ein Wort über die grammatische Terminologie (Ebenda, Nr. 22). — 8. Die Überbürdung der Schüler mit Aufgaben (Ebenda, 1877, Nr. 2). — 9. Antipädagogisches (Ebenda, Nr. 13 u. 14). — 10. Über Schulstrafen (Ebenda, Nr. 16 u. 17). — 11. Zum deutschen Sprachunterricht (Ebenda, Nr. 1 f. u. 1878). — 12. Etwas vom Sprachgebrauch (Ebenda, 1878, Nr. 1 f.). — 13. Zur Frage über deutsche Rechtschreibung (Ebenda, Nr. 17). — 14. Noch zwei Worte zur deutschen Rechtschreibung (Ebenda, Nr. 26). — 15. Zum Rechenunterricht (Ebenda, Nr. 20). — 16. Noch ein Wort über körperliche Züchtigung (Ebenda, 1879, Nr. 42). — 17. Die Bestimmtheit des Ausdrucks (Ebenda, Nr. 22 f.). — 18. Die Relativsätze (Ebenda, Nr. 16). — 19. Der zusammengezogene Satz (1880, Ebenda, Nr. 12). — 20. Drei Hauptfehler der orthographischen Neuerungen (Ebenda, Nr. 31). — 21. Besonderheiten im Gebrauche der Verneinungswörter (Ebenda, 1882, Nr. 10). — 22. Die Partikel

um (Ebenda, Nr. 11). — 23. Zwei Formen des Personenkasus (Ebenda, Nr. 12 f.). — 24. Umlaut und faktitive Bedeutung der Zeitwörter (Ebenda, Nr. 41 f.). — 25. Zum deutschen Sprachunterricht (Ebenda, 1883, Nr. 20 f.).

Dr. **E. Wilk**, Schuldirektor in Gotha, geb. am 10. 2. 1856 in Eckardtsleben (Herzogtum Sachsen-Coburg-Gotha).

II: 1 Warum bedarf der geometrische Unterricht eines Vorkursus? (Deutsche Blätter für erz. Unt., 1886). — 2. Präparat.: Die Bewegungsgleichungen (Ebenda). — 3. Präpar.: Die Auflösung der quadratischen Gleichungen (Frick & Richter, Lehrproben und Lehrgänge, 1886, Heft 5). — 4. Präpar.: Der erste Ähnlichkeitssatz (Barth, Erziehungsschule, 1888? — 5. Präpar.: $(a + b) \cdot m = am + bm$; $(a - b) \cdot m = am - bm$ (Ebenda 1887, Nr. 3). — 6. Präparation: $(a + b)(x + y) = ax + bx + ay + by$; $(a - b) \cdot (x + y) = ax - bx + ay - by$; $(a + b) \cdot (x - y) = ax + bx - ay - by$, $(a - b) \cdot (x - y) = ax - bx - ay + by$. (Ebenda 1887, Nr. 11). — 7. Präpar.: Der erste Kongruenzsatz (Deutsche Blätter für erz. Unt.). — 8. Einige notwendige Reformen auf dem Gebiete des Unterrichts in der deduktiven Geometrie. Ein Vortrag, gehalten im Leipziger Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1888). — 9. Entgegnung auf die Inaugural-Dissertation des Herrn A. Gille über: Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht Halle 1888 (Just, Praxis der Erziehungsschule). — 10. Die vier Grundoperationen mit absoluten Zahlen (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1889). — 11. Neue stereometrische Aufgaben für höhere Schulen. Ein Beitrag zur Methodik der Mathematik (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1890, Nr. 12—14). — 12. Zusatz zu Hausmanns Bemerkungen zur Wilkschen Arbeit im 21. Jahrbuch (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1891). — 13. Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra (Ebenda). — 14. Zur Methodik des physikalischen Unterrichts (Dr. M. Krieg, Praktische Physik, 1891, Nr. 4—8). — 15. Die logisch-synthetisch-systematischen Lehrbücher der Physik (Ebenda, 1891). — 16. Die Unterrichtskunst Galileis (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Päd., 1895). — 17. Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht (Deutsche Blätter für erzieh. Unterr., 1895, Nr. 23—24). — 18. Präpar.: Der Hase (Ebenda). — 19. Rede über die „Bedeutung des Handfertigkeitsunterrichts (Blätter für Knaben-Handarbeit, 1896, Nr. 1). — 20. Präpar.: Das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen (Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Päd., 1896).

Dr. **Otto Willmann**, Professor der Philosophie und Pädagogik an der deutschen Universität in Prag, geb. 24. 4. 1839 in Lissa in Posen.

I: 1. Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig, Gräbner, 1868. — 2. Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. a) Einleitender Vortrag. b) Volksmärchen und Robinson als Lehrstoffe. c) Weitere erzählende Stoffe des erziehenden Unterrichts. d) Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings. e) Die Verknüpfung des Lehrstoffes. f) Die Verbindung der Lehrfächer untereinander. Leipzig, Gräbner, Ebenda. 1. Aufl. 1869. 2. Aufl. 1886. 3. Aufl. 1896. — 3. Lesebuch aus Homer. Ebenda, 1869 u. öfter. — 4. Lesebuch aus Herodot. Ebenda, 1872 u. öfter. — 5. Der elementare Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. Ebenda, 1872. — 6. Herausgegeben: Herbarts Pädagogische Schriften mit Einleitung, Anmerkungen und kompendiarischem Register. 2 Bände. Leipzig, Voß, 1. Aufl. 1873—1875. 2. Aufl. 1880. — 7. Herausgegeben: Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik und kleine pädagogische Schriften. Neu herausgegeben. Braunschweig, Vieweg, 1876, nochmals 1883. — 8. Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und Geschichte der Bildung dargestellt. 2 Bände. Ebenda. Band 1: 1882. Band 2: 1888. 2. Aufl. 1894. — 9. Über die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Vortrag. Ebenda, 1891. — 10. Kerns Grundriß der Pädagogik neu herausgegeben. 1894.

II: 1. Die Sprachwissenschaft und die Schule (Ziller u. Ballauff, Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik, 1865). — 2. Über Lehrerbildung. — Über Schillers Glocke. — Über den Lautwandel im Deutschen (Wiener Zeitschrift: Volksschule, 1868 bis 1872). — 3. Über die Dunkelheit der Allgemeinen Pädagogik Herbarts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1873). — 4. Über onomatische Paradigmen (Ebenda, 1875). — 5. Rezension: A. Kerns Pädagogik (Zeitschrift für exakte Philosophie, 1875?). — 6. Über Lehrerbildung (Berliner Gymnasial-Zeitschrift. Bergner und Hoffmann, Pädagogisches Korrespondenzblatt, 1881). — 7. Sternkundliches zur Autorenlektüre (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1886). — 8. Der subjektive und der objektive Faktor des Bildungserwerbs (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, April 1887) — 9. Der pythagoreische Lehrsatz (Stern der Jugend, 1893 u. 1895, Münster, Russell). — 10. Der goldene Schnitt (Ebenda, 1895). — 11. Christliche Erziehung (Rein, Encyklopäd. Handb. der Pädagogik). — 12. Griechische Erziehung (Ebenda).

H. Winzer, Rektor in Neustadt a. Orla, geb. den 18. 11. 1851 in Udestedt bei Weimar.

II: 1. Präparation: Hainbuche, Birke, Spitzahorn (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1882). — 2 Präparationen zur Naturkunde (Pädagogische Studien, 1882). — 3. Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? (Ebenda, 1883). — 4. Zur Heimatkunde (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1884). — 5. Was kann und soll der Unterricht thun, um Interesse zu erzeugen? (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1884). — 6. Von den Hilfen, die dem Volksschüler beim Aufsatz zu bieten sind (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1886). — 7 Präparation: Hurra, Germania! von Freiligrath (Weimarisches Kirchen- und Schulblatt, 1888). — 8. Präparation: Die Auswanderer von Freiligrath (Praxis der Erziehungsschule, 1888). — 9. Einige Ergebnisse aus der Behandlung von Gedichten in der Oberklasse der Volksschule (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 1889). — 10. Die Hausaufgaben, Ansprache an einem Elternabend (Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, 1896). — 11. Rezensionen über Junges Dorfteich und Kulturpflanzen der Heimat (Pädagogische Studien, 1886 und 1892), Hausmanns Beiträge zur Raumlehre (Ebenda, 1886), Wendts Schülerexkursionen (Ebenda), Lombergs Schulwanderungen (Ebenda, 1887), Leipziger Seminarbuch, 3. Aufl. (Weimar. Kirchen- u. Schulblatt,

1887), Über Schulandachten (Praxis der Erziehungsschule, 1892—1893).

Dr. **Th. Wittstein**, in Hannover.†

I: 1. Der Zustand unserer Gymnasien, Hannover, 1848. — 2. Elementarmathematik. 3 Teile. Hannover, 1880.

II: 1. Über Materialien für den vorbereitenden mathematischen Unterricht auf Gymnasien (Päd. Revue, 1844). — 2. Methode des mathematischen Unterrichts (Ebenda, 1847. — Separatabdruck Hannover, Hahn, 1879).

Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S., geb. 1851, Altbeichlingen, Prov. Sachsen.

I: 1. Über Gewissen und Gewissensbildung. Halle, Tausch & Grosse. — 2. Präparationen zu profangeschichtlichen Quellenstoffen. Ebenda. — 3 Meier Helmbrecht, die älteste deutsche Dorfgeschichte (Ebenda). — 4. Lehrplan. Ebenda. — 5. Zur Charakteristik ultramontaner Geschichtsauffassung. Ebenda. — 6. Die Durchführung der Schulklassen. Gotha, Behrend. — 7. Antwort des Halleschen Lehrervereins auf den offenen Brief des Pastors Kohlrausch: Die geistliche Lokalschulaufsicht. Gotha, Behrend. — 8. Schulreden. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — 9. Über Dr. Frick (Ebenda, Päd. Mag., Heft 6). — 10. Fr. Myconius, der Reformator Thüringens (Ebenda, Päd. Mag., Heft 3). — 11. Mit Rektor Steger: Neubearbeitung der Scharlach-Hauptschen Lesebücher. Lesebuch für Mittelschulen. H. Schroedel, Halle a. S., 1893. Begleitwort hierzu. Ebenda. — 12. Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. Ebenda, 1892.

II: 1. Verhältnis des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes (Kehr-Schöppa, Pädagogische Blätter, 1888). — 2. Der Berliner Lehrertag (Ebenda). 3. Der IX. Hallesche Lehrertag (Ebenda).

Dr. **F. Zange**, Professor, Realgymnasial-Direktor in Erfurt, geb. 3. 9. 1846 in Neuhaus bei Sonneberg (Sachsen-Meiningen).

I. 1. Gymnasialseminare und die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen. Halle, Waisenhaus, 1889? — 2. Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht. Beispiel eines ausgeführten organischen Lehrplans (in freiem Anschluß an die neuen preußischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892). 1. Teil: 1. bis 4. Heft für Sexta bis Unter-Sekunda 40, 60, 78, 95 S. Gütersloh, Bertelsmann, 1893. — 3. Schulagende, Bibeltexte und Liederverse für Schulandachten und Schulfeiern im Anschluß an das kirchliche, bürgerliche und Naturjahr. Ebenda, 1893, 22 S. — 4. Realgymnasium und Gymnasium gegenüber den großen Aufgaben der Gegenwart. Festrede zum fünfzigjährigen Jubiläum des Erfurter Realgymnasiums. 29 S. Gotha, Schlößmann, 1895. — 5. Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. 36 S. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne, 1895.

II: 1. Zwei deutsche Lesebücher. Ph. Wackernagel, neu bearb. v. E. Sperber u. J. G. Zeglin. Gütersloh, 1882 und Bellermann, Immelmann, Jonas, Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Berlin, 1881 f. Rezens: (Neue Jahrbücher f. Phil. u. Päd., 1883). — 2 Lehrprobe aus dem Unterricht über den Römerbrief, Kapitel I, 1 bis 15 (Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 1883, 3. Heft). — 3. Kohts, Meyer, Schuster, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 1882 f. Hannover. Rezens. (Neue Jahrb f. Phil. u. Päd., 1885). — 4. Wie ist der Religionsunterricht auf der Unterstufe der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhang zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, andrerseits der Vorarbeit in den Elementar- und Vorschulen die gebührende Beachtung zuteil wird? (Frick, Lehrproben u. Lehrgänge 1887, 12. Heft). — 5. Rezension der Zillerschen Grundlegung (Fleckeisen und Masius, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1887). — 6. H. Schulze und W. Steinmann, Kinderschatz. Deutsches Lesebuch für Vor- und Unterklassen höherer Lehranstalten. Dresden, 1886. Rezens. (Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888, 4. Heft). — 7. Die Reformbewegungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts (Just, Praxis der Erziehungsschule, 1888). — 8. Die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasialseminarien (Frick, Lehrproben u. Lehrgänge 1889, 20 Heft). — 9. A. H. Franckens kurzer und einfältiger Unterricht, wie Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind u. s. w. Neu herausgegeben von O. Frick. Rezens. (Ebenda). — 10. Wie ich auf der Unterstufe den Unterricht in biblischer Geschichte, Spruch, Katechismus und Lied verbinde (Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, 1890). — 11. Die Lehre von der Buße. Beispiel einer Gesamtwiederholung in der Prima (Frick, Lehrproben u. Lehrgänge 1891, 28. Heft). 12. Amos Comenius als Prophet der modernen Pädagogik [besonders Herbarts] (Kolbe, Evangelisches Monatsblatt, 1892). — 13. Der neue Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen Preußens (Müller, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1892). — 14 D. Dr. O. Frick, Nekrolog (Ebenda, 1892, 6. Heft). — 15. Dr. O. Fricks Schulreden und pädagogische Abhandlungen. Rezens. (Meyer, Neue Bahnen, Gotha, 1893, 10. Heft). — 16. Was wir zur kirchlichen Erziehung unserer Schüler thun (Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht, 1893, S. 138 ff.). — 17. Die Versetzung und die Aufgabe der Schule (Kolbe-Schaedel, Evang. Monatsblatt, 1894/95, 9. Heft). — 18. Wie wir unsere Schüler im Religionsunterrichte mit der Staats- und Gesellschaftsordnung und mit den sozialen Fragen bekannt machen (Zeitschrift für den evang. Religionsunterricht, 1895). — 19. Prestin, Die biblischen Geschichten des Neuen Testaments in Bildern. Gotha, Rezens. (Ebenda, S. 160 f.). — 20. Dürfen wir den Sieg von Sedan feiern? (Kolbe, Evang. Monatsblatt, 1895). — 21. Schulbibel (Reins Encyklopädie). — 22. In dem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre von A. Baumeister bei Beck in München, „Die protestantische Religionslehre“ als III, 1 b.

E. Ziegler, Lehrer in Eichen (bei Hanau), geb. am 23. 4. 1861 in Holzhausen bei Homberg (Cassel).

I: 1. Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. 44 S. Minden, A. Hufeland. 1. Aufl. 1886, 2. Aufl. 1894. 60 Pf.

II: 1. Die Notwendigkeit einer Ausbildung des Gefühlslebens der Seele (Rheinischer Schulmann, 1887, 9. Heft) — 2. Die Herbartsche Pädagogik in der Fachpresse. Zwanglose Berichte (Praxis der Erziehungsschule, 1893 ff.).

Dr. **Tuiskon Ziller**, geb. 22. 12. 1817 in Wasungen (Meiningen), gest. 20. 4. 1882 als Universitätsprofessor in Leipzig.

Herausgabe von Zeitschriften ꝛc.: 1. Mit Allihn: Zeitschrift für exakte Philosophie. 1860—1865. — 2. Mit Ballauff: Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, 1865 (9 Nummern). Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sollte die Fortsetzung bilden. — 3. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1869 bis 1882. Seit 1883 von Professor Dr. Th. Vogt herausgegeben. — 4. Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik nebst Mitteilungen an ihre Mitglieder. Jeder Jahrgang 1 M. — 5. Dr. Karl Thomas, Die Grundbegriffe der nationalökonomischen Güterlehre. In zweiter, durch eine Abhandlung des Verfassers über Geld und Kapital vermehrte Auflage herausgegeben. Leipzig, 1879. (VIII, 131 S.) 2,80 M.

I: Seine pädagogischen Bücher und Aufsätze: 1. Einleitung in die allgemeine Pädagogik. (VIII u. 108 S.) Leipzig, 1856. 1,50 M. Zweite, nach des Verfassers Handexemplar ergänzte Auflage. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1897. — 2. Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende. VI u. 182 S. 2,40 M. Leipzig, Teubner, 1857. — 3. Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende. Zugleich als Muster für den Lehrplan des ersten Schuljahres einer Volksschule überhaupt, nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik entworfen. Leipzig, 1862 (8 S. 0,15 M). Dieser Lehrplan ist neuerdings abgedruckt in: Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. Von Otto W. Beyer. (Deutsche Blätter, 1894, Nr. 49 u. 1896, Nr. 31 ff., als Separatabdruck Mann, Päd. Mag., Heft 85). — 4. Lehrplan für das zweite Schuljahr (Berliner Blätter, 1864). — 5. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. (529 S. 10,50 M.) Leipzig, Pernitzsch, 1865. 2., verbesserte Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers herausgegeben von Professor Theodor Vogt. (XII, 557 S.) Leipzig, Veit & Co, 1884 (8 M). — 6. Das Leipziger Seminarbuch. 1. Ausgabe, 1870 (von Battenberg, Beyer und Kleinmann unter Zillers Leitung und Mitwirkung zusammengestellt): Vademecum für die Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig. 2. Ausgabe (1874 im 6. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik erschienen, S. 99—274): Das Leipziger Seminarbuch. 3. Ausgabe: Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller. Des Leipziger Seminarbuches dritte, aus dem handschriftlichen Nachlasse des Verfassers (400 Blättern) sehr vermehrte Auflage. Herausgegeben von Max Bergner, Lehrer an der Sekundarschule zu Eisenach. 296 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1886. (5 M.) — 7. Herbartische Reliquien. 1871, 2., im Preise ermäßigte Ausgabe (VI, 346 S.), Leipzig, Gräbner, 1884. (3 M.) — 8. Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes (Hermann Voigt), 1876. 2., sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage: Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Dr. Karl Just. 428 S. Leipzig, Matthes, 1884. (6 M.)

II: 1. Schwabs Die Wolke am Sternenhimmel (Viehoff, Archiv, II, 1, S. 67). — 2. Goethes Hochzeitslied erläutert (Ebenda, II, 1, S. 72 und II, 2, S. 57 (1843). — 3. Ein Verteidigungsartikel in einem Leipziger Blatte vom 25. Februar 1862. — 4. Eine Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen nach Herbartschen Grundsätzen (Ziller, Zeitschrift für exakte Philosophie, 1863, Bd. IV). — 5. Über die Pädagogik an den Universitäten (Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt, 1862, abgedruckt in Dörpfelds Schrift: Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. 1863). — 6. Das Vorwort und der Anhang zu Dörpfelds Schrift: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung. 1869. — 7. Der Märchenunterricht (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869). — 8. Der Pestalozzische Anschauungsunterricht (Ebenda). — 9. Der Gesinnungsunterricht zu den Sternthalern (Ebenda). — 10. Uhlands Schwert (Ebenda). — 11. Das Proömium von Homers Odyssee (Ebenda, 1870). — 12. Auszug aus dem ersten Kapitel des Livius (Ebenda). — 13. Das Pfänderspiel (Ebenda). — 14. Die Theorie pädagogischer Reisen (Ebenda). — 15. Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsstoffes (Ebenda, 1871). — 16. Die Natur= resp. Heimatskunde des ersten Märchens (Ebenda). — 17. Die erste methodische Einheit der Naturkunde zum ersten Märchen (Ebenda). — 18. Erstes Stück der Robinsonfibel (Ebenda). — 19. Revision der lateinischen Genusregeln (Ebenda, 1872). — 20. Die herrschenden Phantasmagorieen in Bezug auf Schulverordnungen (Ebenda, 1873). — 21. Das Leipziger Seminarbuch (1874). — 22. Über Dörpfelds Theorie des Lehrplans (Ebenda). — 23. Über Ostendorf, Die Konferenz zur Beratung des höheren Schulwesens des preußischen Staats (Ebenda, 1875). — 24. Resultate aus den Verhandlungen der Generalversammlung in Weimar über die Abhandlungen der ersten Hälfte des Jahrbuches 1873, scil. vom Standpunkte der Redaktion aus: Zu den Abhandlungen von Willmann, Preſuhn, Quaas (Ebenda). — 25. Gesinnungsstoff des vierten bis neunten Märchens (Ebenda, 1876). — 26. Zur Abwehr. [In Nr. 25 der Gegenwart, 1875 war ein Aufsatz erschienen, der Dr. Bartholomäi wegen seiner Aufsätze im Jahrbuche, die ein reiches technologisch-naturwissenschaftliches Material an Grimmsche Märchen anschließen, angriff. Darauf antwortete Ziller kurz]. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1876, auch in der Gegenwart abgedruckt). — 27. Strümpells Erziehungsfragen, 1. Abt. (Jahrbuch, 1876). — 28. Kritik einer vorher abgedruckten Abhandlung von Helm: Die Geschwisterliebe. Ein Lesestück für die Unterklassen behandelt (Ebenda, 1877). — 29. Das Gefühlsleben in der Litteratur des 18. Jahrhunderts (Ebenda). — 30. Der Streit mit Herrn Dittes. (Ebenda, 1878). Der 1. Teil (Antwort an Herrn Dittes in Wien) ist in der Stoyschen Schulzeitung 1871, S. 131 ff. abgedruckt. Er wendet sich gegen einen Angriff auf das Jahrbuch des Vereins. Der 2. Teil (Herr Dittes in Wien als Kritiker) ist sonst noch abgedruckt in Stoys Allgemeiner Schulzeitung, 1878, S. 394 f., in Dörpfelds Evangelischem Schulblatt, in der Sächsischen Schulzeitung. Eine Nachschrift nimmt auf eine Rezension Andreaes in der Jenaer Litteraturzeitung, 1878, S. 36 f. über Zillers Vorlesungen Bezug. — 31. Das Material für den ersten lateinischen Unterricht (Jahrbuch, 1881). —

32. Zur Kritik von (Sallwürks): „Herbart und seine Jünger", von einer Abhandlung Ackermanns über Konzentration des Unterrichts in der Allgemeinen Schulzeitung, 1879, Nr. 45—48, und einer Schrift Staudes: Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule, 1880 (Jahrbuch, 1881). — 33. Darstellende Formen von geschichtlichen Stoffen in pädagogischem Sinne (Ebenda). — 34. Die Behandlung der Patriarchengeschichte (Ebenda, 1882). — 35. Zum deutschen Unterricht. Aus dem Leipziger Seminarbuch (Ebenda).

P. Zillig, Lehrer in Würzburg, geb. 24. 10. 1855 in Staffelstein in Oberfranken (Bayern).

I: 1. Lehrplan für die Volksschule. Eßlingen a. N., Langguth, 1894. (Mit 9 Genossen.)

II: 1. Briefliche Mitteilungen über die Abhandlung von Keferstein: Historisches Wissen und historische Bildung (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1881). — 2. Über den pädagogischen Dilettantismus in der Staats-Schulverwaltung und über die Praktiker (Ebenda). — 3. Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (Ebenda, 1882). — 4. Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulhygiene und Schulzucht (Ebenda, 1883). — 5. Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (Ebenda, 1884). — 6. Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren (Pädagogische Studien, 1884, 2. Heft). — 7. Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1885). — 8. Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (Ebenda, 1887). — 9. Pädagog. Studien, 1855, 2. H.: Herr Wesendonck als Kritiker. — 10. Praxis der Erziehungsschule, 1. Jahrg. 1887, 3. Heft, Rezens.: Pädag. Fragen von Ackermann, 2. Jahrg. 1888, 6. Heft, Rezens.: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode von Biedermann, 5. Jahrg. 1891, 6. Heft und 6. Jahrg. 1892, 1. Heft: Ergebnisheft oder Schülerbuch (Leitfaden)? — 11. Pädagogische Studien, 1891, 1. Heft: Die Vereinigung von Freunden der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken. — 12. Pädagogischer Anzeiger von Jetter, 1893, Nr. 12: Über die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers. — 13. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1894, 1. Jahrg., 1. Heft: Aus der Vereinigung von Freunden der Pädagogik Herbart-Zillers in Unterfranken. — 14. Fränkisches Volksblatt, 1894: Zum Lehrplan in der Volksschule. (10 Artikel). — 15. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895, 27. Jahrg.: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. — 16. Schulfreund, 1895, Nr. 11: Bemerkungen zu der Lehrprobe über das Feldmessen (Ebenda, Nr. 1 u. 2). — 17. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1896, 28. Jahrg.: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. — 18. Schulfreund, 1896, Nr. 5: An den Verein für wissenschaftliche Pädagogik. — 19—24 Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein: die Artikel: Biographie im Unterricht, Gedenktage, Geschichtsunterricht, Gesinnungsunterricht, Individualität, Wertschätzung.

Ehrhard Zitzmann, Lehrer an der Realschule in Coburg †.

I: 1. Geometrische Formenlehre. Jena. 1. Aufl., 1852, 2. Aufl., 1869. — 2. Geometrie der Volksschule. Dem pädagogischen Seminar der Universität Jena gewidmet. 52 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1882.

II: 1. Reliefkarten (Kern, Pädagogische Blätter, 1853, Heft 7). — 2. Zum Bruchrechnen (Ebenda, 1853, Heft 8). — 3 Über den Zeichenunterricht (Ebenda, 1854, Heft 2). — 4. Auffassung schiefer Linien im Freihandzeichnen (Ebenda, 1854, Heft 9). — 5. Über Mnemonik (Ebenda, 1855, Heft 7). — 6. Mathematische Abhandlungen (Programm der Coburger Realschule, 1868). — 7. Zum propädeutischen Unterricht in der Physik (Ebenda, 1874).

III. Herbartische Zeitschriften

Es sind nur die wertvollen Aufsätze Herbartischer Richtung verzeichnet worden.

a) Eingegangene

1. Allgemeine Schulzeitung. Von 1869—1881 von K. V. Stoy redigiert. 1881 eingegangen, Darmstadt und Jena.

1. Vogt, Entwickelung pädagogischer Ideen, 1870. — 2. Allihn, Die Ästhetik in der Pädagogik, 1870. — 3. Stoy, Reform der Schulverfassung, 1870. — 4. Stoy, Die Lesebuchfrage, 1870. — 5. Stoy, Deutsche Charakterbildung, 1870. — 6. Stoy, Der Chauvinismus und die Schule, 1870. — 7. Stoy, Befehlerles, eine der Todsünden der Bureaukratie, 1870. — 8. Barth, Über die Schulkasernen der Gegenwart, 1871. — 9. Hollenberg, Encyklopädische Denkübungen, 1871. — 10. Stark, Kunst und Schule, 1871. — 11. Bartholomäi, Psychologische Statistik, 1871. — 12. Bartholomäi, Der naturwissenschaftliche Unterricht auf den preußischen und österreichischen Gymnasien, 1871. — 13. Bartholomäi, Die Bildung vor dem Richterstuhle der Statistik, 1871. — 14. Bartholomäi, Die Schule als Gesellschaft, 1871. — 15. Schmidt, Pädagogische Streifzüge in die höheren Lehranstalten, 1872. — 16. Stoy, Der Ultrarealismus in der Interpretation der deutschen Dichter, 1872. — 17. Stoy, Zeitstimmen über das Gymnasialwesen, 1872. — 18. Stoy, Die deutschen Universitäten, 1872. — 19. Stoy, Der Ultrapatriotismus in der deutschen Schule, 1872. — 20. Weber und Bartholomäi, Psychologische Warnungen, 1873. — 21. Schoedler, Der Lateinzwang in der Realschule, 1873. — 22. Schmitt-Blank, Zur Gymnasialpädagogik der Gegenwart, 1873. — 23. Stoy, Böotische Pädagogik, 1873. — 24. Stoy, Ethik und Pädagogik, 1873 — 25. Stoy, Materialismus und Pädagogik, 1873. — 26. Stoy, Psychologie und Pädagogik, 1873. — 27. Stoy, Die Idee der Volksschule, 1873. — 28. Stoy, Die Lehrerbildung und die neuen Regulative, 1873. — 29. Ducotterd, Das Prinzip der Anschauung und der Anschaulichkeit auf den Elementarunterricht in den fremden Sprachen angewendet, 1874. — 30. Bartholomäi, Der Rechenunterricht, 1874. — 31. Andreae, Zur Naturgeschichte des pädagogischen Dilettantismus, 1874. — 32. Stoy, Philosophie und Pädagogik, 1874. — 33. Psychologisch-pädagogische Analysen, 1874. — 34. Stoy, Ein Blick auf das Seminarwesen in Preußen und Sachsen, 1874. — 35. Stoy, Die Idee der Fortbildungsschule, 1874. — 36. Schmalfeld, Humanismus und Realismus im Unterricht und in der Erziehung, 1875. — 37. Siebeck, Zur Frage von

der Mechanisierung des Unterrichtes, 1875. — 38. Stoy, Ein Schul-Strike-Prediger, 1875. — 39. Stoy, Die Idee des erziehenden Unterrichts, 1875. — 40. Stoy, Von der Heimatkunde: Rundschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen, 1875. — 41. Zur Charakteristik Herbarts. Nachklänge an die Jubelfeier, 1876. — 42. Kögler, Abbildungen im Unterrichte, 1876. — 43. Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen, 1876. — 44. Stoy, Johann Friedrich Herbart. Altes und Neues, 1876. — 45. Pädagogische Sünden im Schulwesen der Gegenwart, 1877. — 46. Ducotterd, Der Eklekticismus, 1877. — 47. Böse, Die Reform der religiösen Jugenderziehung, 1877. — 48. Wulkow, Ein ernstes Wort über die Zukunft der höheren Mädchenschule, 1877. — 49. Oehlwein, Das Blindenwesen der Jetztzeit, 1877. — 50. Stoy, Das Jubiläum des Lesebuchs, 1877. — 51. Stoy, Die allgemeine oder philosophische Pädagogik der Gegenwart, 1877. — 52. Stoy, Die Vorbereitung auf das höhere Lehramt, 1877. — 53. Lehrsätze über den naturkundlichen Unterricht. Erinnerungen aus dem pädagogischen Seminar zu Jena, 1878. — 54. Stoy, Die pädagogischen Ideen und das Unterrichtsgesetz, 1878. — 55. Stoy, Die Ziele der höheren Töchterschule, 1878. — 56. Stoy, Die Idee einer Vorbildung für das höhere Schulamt, 1878. — 57. Stoy, Die Jugendlektüre im Lichte der philosophischen Pädagogik, 1878. — 58. Ackermann, Über Konzentration des Unterrichts, 1879. — 59. L. S., Beiträge zum Ausbau der Elementargeometrie, 1879. — 60. Die Kunst des Lesens, 1879 u. 1880. — 61. Ritter, Zum deutschen Unterrichte in den oberen Klassen der höheren Schulen, 1879. — 62. Die Überbürdung des Gymnasiums und das Mittel zur Abhilfe, 1879. — 63. Stoy, Vom Turngeiste in den deutschen Schulen, 1879. — 64. Bräutigam, Der orthoepische Unterricht als Grundlage des Leseunterrichtes, 1880. — 65. Piltz, Über das Sammeln von Naturalien, 1880. — 66. Forchhammer, Zur Reform der höheren Unterrichtsanstalten, 1880. — 67. Stoy, Pessimismus und Optimismus, 1880. — 68. Stoy, Der Erlaß des Herrn von Puttkamer, die Lehrervereine betreffend, und die Idee des Schulregiments, 1880. — 69. Stoy, Psychologisch-pädagogische Studien. Altes und Neues, 1880. — 70. Psychologisch-pädagogische Betrachtungen, 1881. — 71. Stoy, Gelegentliches über Gymnasialpädagogik, 1881. — 72. Wissen und Können im fremdsprachlichen Unterricht, 1881. — 73. Über Aufgabe und Methode der geometrischen Propädeutik, 1881. — 74. Bartholomäi, Die Form eines Leitfadens für Naturbeobachtung, 1881. — 75. Kögler, Ein Beitrag zur Behandlung der astronomischen Geographie, 1881. — 76. Stoy, Pädagogik und Zeitgeist, 1881.

2. Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande. Herausgegeben von Dr. H. G. Brzoska, Professor in Jena. Monatsschrift. Halle, C. A. Schwetschke u. Sohn. 1838 bis 1839. (Die nach Brzoskas Tode erschienenen letzten vier Hefte sind von Dr. H. Gräfe, Direktor der Real- und Bürgerschule in Jena, redigiert worden.) Dazu als Beilage das Anzeigenblatt: Intelligenzblatt zur Central-Bibliothek für Pädagogik.

1. Fr. Cramer, Die Gegenwart in ihren pädagogischen Bestrebungen und Forderungen. Mit besonderer Rücksicht auf Deutschland. Ein pädagogisch-historischer Versuch, 1838, Heft I, S. 147—170. — 2 Ddt. (Deinhardt?), Ein Wort zur Empfehlung gymnastischer Übungen, 1838, Heft VII, S. 26—36. — 3. Werner, Welche Nachteile werden im allgemeinen dadurch, daß man die Gymnastik zu einem wesentlichen Teile der Erziehung macht, vermieden, und welche Vorteile erlangt? 1838, Heft VIII, S. 1—17. — Brzoska, Nachwort dazu, Ebenda, S. 18—21. — 4. C. Kühner, Soll der Staat die Tochter der Kirche freien? Ein motiviertes Votum in Sachen der sog. Emanzipation der Schule, 1838, Heft X, S. 16—62. Dazu als Fortsetzung: — 5. C. Kühner, Die Regierung der Schule in Berücksichtigung der betreffenden Rechte der Kirche, des Staates und der Schule. 1838, Heft XI, S. 1—15. Anhang hierzu: Über Emanzipation des Lehrerstandes, Ebenda, S. 15—28. — 6. Lange, Blicke in den Gang der Natur bei der frühesten Entwickelung des Sprachvermögens, 1838, Heft X, S. 63 bis 70. — 7. Unmaßgeblicher Vorschlag zur Einführung eines neuen Unterrichtsgegenstandes in Bürger- und Gymnasialschulen, 1838, Heft XII, S. 24—31. — 8. Fr. Cramer, Die pädagogischen Richtungen unserer Zeit im Verhältnisse zu dem höhern wissenschaftlichen Unterrichte, 1839, Heft IV, S. 40—87. — 9. Mönnich, Über Lyceen, 1839, Heft VI, S. 1—6. — 10. Deinhardt, Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte, 1839, Heft VI, S. 7—23. — 11. Deinhardt, Allgemeine Bestimmungen über den Zweck und die Mittel der Gymnasialdisziplin, 1839, Heft IX, S. 1—19. — 12. H. Gräfe, Nekrolog des bisherigen Redakteurs der Central-Bibliothek H. G. Brzoska. — 13. Brzoska, Rezension: Deutsches Deklamatorium von L. Kannegießer, 3 Teile. Leipzig, 1837, 1838, Heft IV, S. 35—38. — 14. Herbart, Rezension: Schulatlas der neuern Erdkunde für Gymnasien und Bürgerschulen u. s. w. von Dr. Karl Vogel. Leipzig, 1837 u. 1838, Heft V, S. 17—19. — 15. Brzoska, Nachwort zu: Ellendt, Über die Verordnung des königlich preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 24. Oktober 1837 im 3. Heft, 1838, S. 76—96, 1838, Heft III, S. 97 bis 103. — 16. Brzoska, Über die in Schwarzburg-Sondershausen unter dem 10. Februar 1838 erlassene Verfügung, die Bestrafung der Schulkinder u. s. w. betreffend, 1838, Heft IV, S. 57—62. — 17. Noch ein Wort über die (vorstehend genannte) Verfügung (gegen Brzoska), nebst Brzoskas Erwiderung, 1838, Heft X, S. 98—105. — 18. Brzoska, Über die Verordnung des Weimarischen Oberkonsistoriums vom 13. Februar 1838 in betreff der pädagogischen Studien auf der Universität zu Jena. (Zugleich ist hier mit abgedruckt Brzoskas Plan zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena), 1838, Heft IV, S. 97—111. — 19. Die zwei neuesten Verfügungen des königlich preußischen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 3. u. 4. Februar 1838, die Prüfungen der Kandidaten des höhern Schulamts betreffend, 1838, Heft XII, S. 61—77. — 20. C. G. Scheibert, Die schädlichen Folgen für die Erziehung, welche die falsche Anwendung der

in den Schulen üblichen Straf- und Erregungsmittel haben kann, 1839, Heft I, S. 114—116. — Die vorstehenden Abhandlungen u. s. w. berühren zum Teil nur die Herbartschen Gedankenkreise. Da bei dieser noch zu Herbarts Lebzeiten erschienenen Zeitschrift die Scheidung der Aufsätze u. s. w. in solche Herbartischer und solche nicht-Herbartischer Richtung kaum möglich, die Zeitschrift überdies sehr selten geworden ist, seien auch die anderen Originalabhandlungen angeführt: 21. F. E. Beneke, Über die hohe Bedeutung, welche die neuerlich in der Methode der Psychologie eingetretene Reform für die Pädagogik hat, 1838, Heft I, S. 77—101. — 22. Über die neuesten mit dem Schul- und Studienwesen in Bayern vorgenommenen Veränderungen, 1838, Heft I, S. 124—142. — 23. J. M. Jost, Über Unterricht in den alten Sprachen, namentlich für Nichtstudierende, im Vergleiche mit dem Unterrichte in der hebräischen Sprache bei den Juden, 1838, Heft II, S. 49—66. — 24. Fleck, Ursprüngliche Einheit der Pädagogik und der Heilkunst, 1838, Heft II, S. 67—73. — 25. Nikolaus Bach, Über die Grenzen der Gymnasialbildung. Mit besonderer Beziehung auf das Gymnasium zu Fulda, 1838, Heft III, S. 62—75. — 26. E. Schaumann, Das Schulwesen des Großherzogtums Hessen, 1838, Heft III, S. 62—75. — 27. C. A. W. Kruse, Über das Verhältnis der Real- oder höhern Bürgerschulen zu den Gelehrtenschulen, 1838, Heft V, S. 20—49. — 28. F. E. Beneke, Über die Grundverhältnisse und die Schranken der pädagogischen Kunst, 1838, Heft VI, S. 51—87. — 29. E. Schaumann, Jacotots Lehrmethode, 1838, Heft IX, S. 1—40. — 30. E. Schaumann, Hamiltons Lehrmethode, 1838, Heft X, S. 1—15. — 31. Fröhlisch, Die öffentlichen Schulen als Anstalten des Staats zur Entwickelung eines geistigen Lebens durch Wissenschaft, Kunst und Religion, 1838, Heft XII, S. 1—23; 1839, Heft V, S. 1—18 u. VIII, S. 1—23. — 32. F. E. Beneke, Über die verschiedenen Bildungsmomente des Sprachunterrichts, 1839, Heft I, S. 10—45. — 33. A. Tellkampf, Über den höhern Schulunterricht für Nichtstudierende, 1839, Heft I, S. 46—70; II, S. 84 bis 62; III, S. 1—38. — 34. Flemmer, Das gesamte Unterrichtswesen im Königreich Dänemark, 1839, Heft II, S. 74—104 ff. — 35. F. E. Beneke, Über die Methoden des Sprachunterrichts, mit besonderer Rücksicht auf die verschiedenen Ansichten unserer Zeit, 1839, Heft IV, S. 1—39. — 36 Asmussen, Über die Erfordernisse eines Lehrbuchs der christlichen Religion für die obern Gymnasialklassen, 1839, Heft VII, S. 1—28. — 37. Abriß der Bildungsgeschichte Indiens. Erster Abschnitt: Ältere Bildungsgeschichte, 1839, Heft VII, S. 92—112. — 38. F. E. Beneke, Über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte, 1839, Heft IX, S. 41—47. — 39. Über die Einheit des sprachlichen Unterrichts auf Gymnasien, 1839, Heft X, S. 11—33. — 40. Zeune, Über den Standpunkt des jetzigen Blindenunterrichts, 1839, Heft X, S. 87 bis 96. — 41. Clemen, Über das Verhältnis der Gymnasien zur Volksschule; mit Rücksicht auf die neuesten Verhandlungen und Verordnungen, 1839, Heft XI, S. 1—32. — 42. Heussi, Bemerkungen über die Hamiltonsche Methode des Sprachunterrichts, 1839, Heft XI, S. 33—39. — 43. Reuter, Dr. Fr. H. Schwarz in seinem Leben und Wirken als Pädagog dargestellt, 1838, Heft I, S. 1—43; II, S. 1—16.

3. **Deutsche Schulblätter**. Herausgegeben von Graef und Homner. Bistritz in Siebenbürgen. Erschienen sind zwei Jahrgänge: 1879/80 u. 1880/81.

1. Morres, Die Bedeutung der Handarbeiten für Schule und Leben, 1879/80. — 2. Capesius, Die Klassifikation im Lichte des Erziehungsideals, 1879/80. — 3 G. K., Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule, 1879/80. — 4. Graef, „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ im Lichte wissenschaftlicher Pädagogik. Zur Erinnerung an Lessings Todestag, 1880/81. — 5. Über geistige Aneignung: Apperzeption, 1880/81. — 6. Graef, Der deutsche Unterrichtsstoff an den sächs. Obergymnasien, 1880/81.

4. **Erziehungsschule**. Zeitschrift für Reform der Jugenderziehung in Schule und Haus. Herausgegeben von E. Barth. Leipzig, Gruner, 1880—1882; Leipzig, Reichardt, 1883—1887. Eingegangen.

1. Just, Die Konzentration des Unterrichts 1. Jahrg. — 2. Barth, Eine Brutstätte der Immoralität, 1 Jahrg. — 3. R. K. A. Hofmann, Die Gesetzeskunde in der Schule, 1. Jahrg. — 4. Barth, Zur Beseitigung der Schülerverbindungen, 1. Jahrg. — 5. Barth, Über die erste Schulerziehung, 1. Jahrg. — 6. Barth, Der Werkstattsunterricht und die Schule, 1. Jahrgang. — 7. Robert Barth, Über das analytische Latein, 1. Jahrg. — 8. Barth, Männer eigener Kraft. Eine Erziehungsaufgabe, 1. Jahrg. — 9. Piltz, Praktische Beiträge zur Förderung des Unterrichtes in der Heimatskunde, 1. Jahrg. — 10. Barth, Über Erziehungsschule, 2. Jahrg. — 11. Göpfert, Erziehung und Geschichte, 2. Jahrg. — 12. Barth, Vorbedingungen für die häusliche Erziehung, 2. Jahrg. — 13. R. K. A. Hofmann, Volkswirtschaft und Pädagogik, 2. Jahrg. — 14. Rolle, Gegen die moderne Schulsparkasse, 2. Jahrg. — 15. Barth, Tuiskon Ziller. Ein Beitrag zu seiner Lebensgeschichte, 2. Jahrg. — 16. Barth, Gehört die Chemie in die Erziehungsschule? 2. Jahrg. — 17. Conrad, Präparation für den botanischen Unterricht, 3. Jahrg. — 18. Barth, Über Staatserziehung, 3 Jahrg. — 19. Barth, Über den Kindergottesdienst, 3. Jahrg. — 20. Ackermann, Die Bildung des sittlichen Urteils durch den Unterricht, 4. Jahrg. — 21. Biedermann, Zur Methode des Geschichtsunterrichts, 4. Jahrg. — 22. Göpfert, Die Pädagogik als Wissenschaft, 4. Jahrg. — 23. Thrändorf, Konzentration oder konzentrische Kreise, 5. Jahrg. — 24. O. W. Beyer, Für akademisch-pädagogische Seminarien, 5. Jahrg. — 25. Ackermann, Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erziehung, 5. Jahrg. — 26. Wendt, Die Herbartische Pädagogik und die höhere Töchterschule, 7. Jahrg. — 27. Barth, Das Turnen im Dienste der Erziehung, 7. Jahrg. — 28. Thrändorf, Über christlich-nationale Bildung, 7. Jahrg. — 29. Barth, Über den Schulgottesdienst, 7. Jahrg.

5. **Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik**, herausgegeben von Dr. T. Ziller, Professor in Leipzig, und L. Ballauff, Lehrer in Varel. 1865. Es sind nur 9 Nummern mit 209 Seiten erschienen, monatlich eine Nummer von 1½ Bogen. Preis für 12 Nummern 1 Thaler 22 Neugroschen. Verlag für erziehenden Unterricht (G. Ad. Gräbner). Die Fort-

setzung der Monatsblätter sollte das Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik bilden.

1. Ballauff, Herbarts allgemeine Pädagogik, S. 34. — 2. Ballauff, Über einige neuere Fortbildungen der pädagogischen Grundsätze Herbarts: Die ursprünglichen Ideen; Religiöse Gesinnung, S. 84, 101, 113. — 3. Ballauff, Regierung, Unterricht und Zucht, Interesse, S. 49. — 4. Lindner, Über die Erziehung zum Wohlwollen, S. 28. — 5 Willmann, Die moderne Sprachwissenschaft und die Schule, S. 79, 95, 137, 191. — 6. Ballauff, Die pädagogische Bedeutung des mathematischen Unterrichts, S. 161, 186. — 7. Ballauff, Die allgemeine Bildung und ihre Hindernisse, S. 5.

6. **Pädagogische Blätter**, mit besonderer Rücksicht auf das gesamte Schulwesen der thüringschen Staaten. Herausgegeben von Dr. Hermann Kern. Monatsschrift. Jährlich 580 S. Koburg, Riemann, später Halle, Schmidt. 1853—1856.

1. Kern, Ein Schritt zur Einheit im thüringschen Schulwesen, 1853, 2. — 2. Kern, Besprechung der allgemeinen Pädagogik von Waitz, 1853, 4. — 3. Ballauff, Über das planmäßige Zusammenwirken der Lehrer an einer Schule, 1853, 5. — 4. Miquél, Offener Brief an den Redakteur der Pädagogischen Blätter, 1853, 6. — 5. Miquél, Die Aufmerksamkeit. Eine psychologisch-pädagogische Abhandlung, 1853, 6 u. 9. — 6. Miquél, Die geographisch-geschichtlichen Repetitionen bei dem biographischen Geschichtsunterrichte auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen, 1853, 7. — 7. Kern, Die Zersplitterung des Unterrichts, 1853, 8. — 8. Schuster, Das pädagogische Seminar zu Jena, 1853, 9; 1854, 4, 5 u. 11. — 9. Miquél, Über die Verbindung des geschichtlichen, geographischen und Litteraturunterrichts in den Töchterschulen, 1853, 10. — 10. Miquél, Die Apperzeption und die apperzipierende Aufmerksamkeit, 1853, 11. — 11. Miquél, Die erste Lehrstunde in der deutschen Geschichte. Eine Herbartische Skizze, 1854, 1. — 12. Kern, Einige Gedanken über den mathematischen Unterricht im Gymnasium, 1854, 1. — 13. Kern, Zur Frage über den mangelhaften Erfolg des Unterrichts, 1854, 4. — 14. Deinhardt, Das Reisen als Bildungs- und Erziehungsmittel, 1854, 6. — 15. Miquél, Freiheit oder Unfreiheit des Willens, betrachtet vom pädagogischen Standpunkte und zur Orientierung der Streitfragen erläutert, 1854, 7. — 16. Kern, Über die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreich Bayern, 1854, 7—9. — 17. Allihn, Etwas über konservative Moral, 1854, Nr. 9. — 18. Kern, Zwei Gründe für das falsche Verhältnis zwischen Schule und Haus, 1854, 10. — 19. Laistner, Charakteristik und Bildung einiger schwachsinnigen Kinder-Individualitätenbilder, 1855, 4. — 20. Fresenius, Berufsbildung und Menschenbildung. Mit einer Nachschrift des Herausgebers, 1855, 7. — 21. Ballauff, Eine Parallelentheorie, 1855, 8. — 22. Kern, Über die Bildung von Lehrerinnen, 1855, 10.

7. **Pädagogisches Korrespondenzblatt**, im Auftrage des Zillerschen Seminars zu Leipzig, herausgegeben von M. Bergner und S. Hoffmann. Jährlich 6 Nummern, jede $^1/_2$—1 Bogen stark, 2 M (in Kommission bei H. Matthes in Leipzig, 2,50 M). Erschienen sind nur 2 Jahrgänge: 1881 und 1882 (die Schlußnummer, die 6. des zweiten Jahrganges wurde erst am 1. Mai 1883 herausgegeben. Das Eingehen des Zillerschen Seminars zog naturgemäß auch das Aufhören des Pädagogischen Korrespondenzblattes nach sich.

1. Herbart, Bericht an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht 1831, 1881, Nr. 4 u. 5. — 2. Herbart-Taute, Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg 1820, 1881, Nr. 4 u. 5. — 3. Castell, Lektionenverzeichnis des Königlichen pädagogischen Seminars zu Königsberg. Ostern 1824 bis Ostern 1825, 1882, Nr. 3—5. — 4. Morres, Mitteilungen über Brzoskas pädagogische Wirksamkeit in Jena. — 5. E. P., Reiseordnung des Stoyschen Seminars zu Jena, 1882, Nr. 1. — 6. E. Barth, Die zwei ersten Lebensjahre des Leipziger Seminars, 1881, Nr. 4 u. 5. — 7. Beyer, Zum Andenken Bochmanns, 1881, Nr. 4 u. 5. — 8. Bergner, Eine Schulreise nach dem Kyffhäuser, 1881, Nr. 1—6. — 9. Konzentrationstabelle aus dem Leipziger Seminar, 1881, Nr. 4 u. 5. 1882, Nr. 1. — 10. Bergner, Tuiskon Ziller †, 1882, Nr. 3—5. — 11. Gesuch um Intervention bei dem Königlichen Ministerium des Kultus für die bisher Zillersche Seminar-Übungsschule. An den Senat der Universität Leipzig, 1882, Nr. 6. — 13. Zillersche Reliquien, 1882, Nr. 6. — 12. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, 1882, Nr. 1 u. 2.

8. **Pädagogische Revue**, herausgegeben 1840 bis 1849 von Mager, 1859—1854 von Scheibert, Langbein und Kuhn, 1855—1858 von Langbein allein. 1840—1844 in Stuttgart, Cast. 1845 in Bellevue bei Konstanz. 1846—1856 in Zürich, Schultheß. 1857—1858 in Berlin, Rengersche Buchhandlung. 50 Bände. (S. Mager, S. 557 u. Scheibert S. 564.)

b) Noch jetzt erscheinende

1. **Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht**. Herausgegeben von Friedrich Mann. Erscheint wöchentlich. Verlag von Hermann Beyer u. Söhne in Langensalza. 1874 ff. Preis vierteljährlich 1,60 M.

1. v. Sallwürk, Über die Schranken des erziehenden Unterrichts, 1874, S. 33. — 2. Bartholomäi, Über Konzentration, 1874, S. 113. — 3. Krusche, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichts, 1874, S. 8 ff., 1875, S. 8 ff., 1876, S. 4 ff., 1877, S. 53 ff. — 4. Eberhardt, Einige Hauptgesichtspunkte für das Studium der Geschichte, 1874, S. 217 f. — 5. Bochmann, Physikalische Schulstunden, 1874, S. 27 f. — 6. Bartholomäi, Die Geometrie der Volksschule, 1874, S. 169 ff., 1875, S. 38 ff., 1876, S. 139 ff. — 7. Rein, Der Zeichenunterricht in der einfachen Volksschule, 1874, S. 9. — 8. Rein, Kurze Verteidigung der Stigmographie, 1874, S. 90 f. — 9. Lindner, Die Anschaulichkeit als erstes Unterrichtsprinzip, 1875, S. 36 ff. — 10. Lindner, Das Interesse als Unterrichtshebel, 1875, S. 113. — 11. Krusche, Über Anschauungsunterricht und anschaulich, 1875, S. 129 ff. — 12. v. Sallwürk, Die methodische Einführung des französischen Unterrichts in Real- und Mittelschulen ohne lateinischen Unterricht, 1875, S. 55 ff. — 13. Barth, Geographie zur Patriarchenzeit, 1875, S. 311. — 14. O. Beyer,

K. G. Bochmann, Nekrolog, 1875, S. 129. — 15. Schurig, Über Erziehung und erziehenden Unterricht auf Grund Herbartischer Ideeen, 1876, S. 101 ff. — 16. Morres, Die Regierung der Kinder, 1876, S. 213 ff. — 17. Andreae, Aus der Seminarpraxis, 1876, S. 337 ff. — 18. Andreae, Joh. Friedrich Herbart, 1876, S. 161 ff. — 19. Ballauff, Die Herbartfeier in Oldenburg, 1876, S. 145 ff. — 20. Barth, Kulturgeschichte zur Patriarchenzeit, 1876, S. 8 ff. — 21. Ballauff, Beitrag zur chemischen Propädeutik, 1876, S. 369. — 22. Fleischhacker, Bedeutung der Schulreisen für Unterricht und Erziehung, 1877, S. 307 ff. — 23. Ballauff, Über die Behandlung der Lehrsätze beim ersten Unterrichte in der Geometrie, 1877, S. 149 ff. — 24. Thrändorf, Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Volksschule, 1877, S. 103 ff. — 25. Thrändorf, Privilegierte Unsittlichkeiten im Schulleben, 1878, S. 21. — 26. Just, Güter und Pflichten in der Erziehungsschule, 1878, S. 141 ff. — 27. Menge, Über das gegenseitige Hospitieren der Lehrer, 1878, S. 165 — 28. Rein, Zur Idee vom erziehenden Unterricht, 1878, S. 413. — 29. Mann, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule, 1878, S. 213 ff. — 30. Rein, Über die Verteilung des geschichtlichen Stoffes an Präparandenanstalten und Seminarien, 1878, S. 71. — 31. Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterricht, 1878, S. 256. — 32. Vogt, Bemerkungen zum ersten Buche der Allgemeinen Pädagogik Herbarts, 1879, S. 21 ff. — 33. v. Sallwürk, Zur zweiten Auflage des Grundrisses der Pädagogik von Hermann Kern, 1879, S. 117. — 34. Hartung, Die pädagogische Diagnose, 1879, S. 173. — 35. Günther, Der heimatkundliche Unterricht in der Volksschule, 1879, S. 3 ff. — 36. Scheller, Die naturkundlichen Exkursionen, 1879, S. 269 ff. — 37. Filtsch, Die Berücksichtigung der Individualität in der Volksschule, 1880, S. 1 ff. — 38. Günther, Unsere Jugendschriften, 1880, S. 3 ff. — 39. Schumann, Die Gestaltung und Stellung des Religionsunterrichts mit Rücksicht auf die erziehliche Aufgabe der Volksschule, 1880, S. 45 ff. — 40. Keferstein, Fachschule und Erziehungsschule, 1880, S. 87. — 41. v. Sallwürk, Sendschreiben an Rektor Dörpfeld. Aus Veranlassung seiner Betrachtung über den didaktischen Materialismus, 1880, S. 109 ff. — 42. Ufer, Noch einmal der Religionsunterricht, 1880, S. 309. — 43. Günther, Die Idee des erziehenden Unterrichts nach Herbarts und Zillers Pädagogik, 1880, S. 397 ff. — 44. Rolle, Der kulturgeschichtliche Gang im Kinderspiele, 1881, S. 69. — 45. Göpfert, Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule, 1881, S. 213 ff. — 46. Scheller, Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule, 1881, S. 111 ff. — 47. Schumann, Die sittlichen Ideeen und das Schulamt, 1882, S. 173 ff. — 48. Göpfert, Über das Abrichten in der Schule, 1882, S. 189 ff. — 49. Göring, Über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland, 1882, S. 69 ff. — 50. Krusche, Professor Dr. Tuiskon Ziller, 1882, S. 205. — 51. Ufer, Praktische Beiträge zum biblischen Geschichtsunterricht, 1882, S. 93 ff. — 52. Staude, Präparationen zum biblischen Geschichtsunterricht, 1882, S 269 ff. — 53. Krusche, Beiträge zur Methodik des Rechenunterrichts, 1881 und 1882, S. 401 ff. — 54. Scheller, Beiträge zum mineralogischen Unterricht in der Volksschule, 1882, S. 3 ff. — 55. Ackermann, Die Psychologie im Unterricht, 1883, S. 1 ff. — 56. Ackermann, Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht, 1883, S. 81 ff. — 57. Staude, Gegen die konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht, 1883, S. 123 ff. — 58. Teupser, Methodische Richtlinien zum ersten Rechenunterricht, 1883, S. 243. — 59. Scheller, Präparation aus dem naturkundlichen Unterricht: Pendel, 1883, S. 3 ff. — 60. Ackermann, Methode und Lehrerpersönlichkeit, 1884, S. 77 ff. — 61. Staude, Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 1884, S. 29. — 62. Haschert, Analyse oder Synthese, 1884, S. 351 ff. — 63. Schmidt, Über die Zielangabe, 1884, S. 217. — 64. Delitsch, Ein Wort zu dem Artikel: Über die Zielangabe, 1884, S 288. — 65. Staude, Herbarts Gedanken über religiös-sittliche Bildung, 1884, S. 1 ff. — 66. Hausmann, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre, 1884, S. 354 ff.; 1885, S. 296 ff. — 67. Ufer, Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren der heranwachsenden Jugend? 1885, S. 103 ff. — 68. Bliedner, Zwanzig Lieblingscitate des alten Stoy, 1885, S. 203 ff. — 69. Schmidt, Nochmals die Zielangabe, 1885, S. 81. — 70. v. Sallwürk, Dr. Karl Volkmar Stoy †, 1885, S. 37. — 71. Bliedner, Am Begräbnistage Stoys, 1885, S. 38. — 72. Göpfert, Wie muß ein geschichtliches Lehrbuch für die Hand des Schülers beschaffen sein? 1885, S. 358 ff — 73. Honke, Bemerkungen zu der vorstehenden Abhandlung, 1885, S. 405. — 74. Honke, Die methodischen Einheiten des Netzzeichnens, 1885, S. 367 ff. — 75. Helm, Ziffern- oder Notenschrift, Intervallen- oder Tonschrift, 1885, S. 105 ff. — 76. Prospekt: Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke, herausgegeben von Kehrbach, 1886, S. 109. — 77. Grabs, Zur Analyse des kindlichen Gedankenkreises, 1886, S. 245 ff — 78. Klähr, Das Wesen und die Ursachen der Zerstreutheit der Kinder, 1886, S. 213 ff. — 79. Maennel, Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichts, dargethan auf dem Wege der Rechnung, 1886, S. 45 ff. — 80. v. Sallwürk, Reins achtes Schuljahr, 1886, S. 189 ff. — 81. Honke, Präparationen aus dem Geschichtsunterricht in der Volksschule, 1886, S. 296 ff., 1887, S. 181 ff., 1888, 1889, 1890. — 82. Wilk, Warum bedarf der geometrische Unterricht eines Vorkursus? 1886, S. 176 ff. — 83. Grabs, Gesichtspunkte für die Erzeugung des Wohlwollens durch den Unterricht, 1887, S. 165 ff. — 84. v. Sallwürk, Einprägen, 1887, S. 45 ff. — 85. v. Sallwürk, Das pädagogische Universitätsseminar, 1887, S. 389 ff. — 86. Foltz, Zur Auseinandersetzung zwischen Dörpfeld und der Zillerschen Schule, 1887, S. 221. — 87. Müller, Die Wiedereröffnung des akademisch-pädagogischen Seminars in Jena, 1887, S. 37. — 88. Lomberg, Über Schulwanderungen, 1887, S. 1. — 89. Keferstein, Das praktische Interesse als ein Problem des Unterrichts, 1887, S. 301. — 90. Gentsch, Der biblische Geschichtsunterricht in der vierstufigen Volksschule, 1887, S. 125 ff. — 91. Bodenstein, Zur Reallesebuchfrage, 1887, S. 101 ff. — 92. Ackermann, Schule und Haus, 1888, S. 1 ff. —

93. Schleichert, Ein Beitrag zur Anwendung der Psychologie auf spezielle didaktische Fragen, 1888, S. 21. — 94. Grabs, Einige wichtige Fragen, betreffend den ersten Rechenunterricht, 1888, Nr. 4 ff. — 95. Göpfert, Die „biographische Methode" des Geschichtsunterrichtes, 1888, S. 54. — 96. v. Sallwürk, Herbarts Berufung nach Heidelberg, 1888, S. 77. — 97. Ufer, Die Herbart-Zillersche Pädagogik in Altenburg, 1888, S. 111. — 98. Foltz, Das Denken, 1888, S. 117 ff. — 99. v Sallwürk, Der geschichtliche Lehrplan bei Herbart, 1888, S. 206 ff. — 100. Baurmann, Über Aufmerksamkeit und ihre Bildung mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres, 1888, S. 293 ff. — 101. Felsch, Einige Bemerkungen zu dem Problem der kulturhistorischen Stufen, 1889, S. 88 ff. — 102. Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den formalen Stufen, 1889, S. 117 ff. — 103. Bär, Ein Beitrag zur Frage der Phantasiebildung, 1889, S. 383 ff. — 104 v. Sallwürk, Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1889, S. 407 ff. — 105. Wendt, Die Sachgebiete des Rechnens, 1889, S. 253 ff. — 106. Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung, 1890, S. 131 ff. — 107. Flügel, Katholizismus und Herbartische Pädagogik, 1890, S. 131 ff. — 108. Lomberg, Die Durchführung der Schulklassen, 1890, S. 107. — 109. Bericht über eine Harzreise der Seminarübungsschule zu Jena, 1890, S. 49 ff. — 110. Flügel, Ein römisch-katholisches Urteil über Herbarts Psychologie und Pädagogik, 1891, S. 237. — 111. Maennel, Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können, 1891, S. 401 ff. — 112. Lomberg, Die Heimat im Geschichtsunterricht, 1891, S. 181 ff. — 113. Kuhn, Präparationen zur heimatlichen Geographie, 1891, S. 96 ff. — 114. Scheller, Plan für naturkundliche Gänge in den Laubwald, 1891, S. 152 ff. — 115. Flügel, Über die Phantasie, 1892, S. 137 ff. — 116. Foltz, Einige Bemerkungen über die Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik, 1892, S. 305 ff., 1893, S. 269 ff. — 117. Wohlrabe, Dr. O. Frick, Gedächtnisrede, 1892, S. 78 ff. — 118. Wohlrabe, Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S.: Geographie, Raumlehre, Naturlehre, Deutsch, Geschichte, 1892, S. 349 ff. — 119. Roßbach, Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte, 1892, S. 377 ff. — 120. Tews, Elternabende, 1893, S. 301 ff. — 121. Gleichmann, Über Herbarts bloß darstellenden Unterricht, 1893, S. 109 ff. — 122. Grabs, Was sollen Lehrer und Erzieher vom Psychologen lernen? 1893, S. 61. — 123. Hollkamm, Erziehender Unterricht und Massenunterricht, 1893, S. 3 ff. — 124. Lomberg, Große oder kleine Schulsysteme? 1893, S. 141 ff. — 125. Lange, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen, 1893, S. 93 ff. — 126. Bergemann, Wie wird die Heimatskunde ihrer sozial-ethischen Aufgabe gerecht? 1893, S. 157 ff. — 127. Hartmann, Psychische Altersstufen, 1894, S. 93. — 128. P. Staude, Das Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie, 1894, S. 77 ff. — 129. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars, 1894, S. 391 ff. — 130. Dörpfeld über seine Schriften zur Schulverfassungsfrage, 1894, S. 133 ff. — 131. Zange, Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen, 1895, S. 99 ff. — 132. Wilk, Die Synthese im naturgeschichtlichen Unterricht, 1895, S. 191 ff. — 133. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse, 1895, S. 207 ff.

2. **Evangelisches Schulblatt.** Begründet 1857 von Fr. W. Dörpfeld. Jetzt herausgegeben von D. Horn, A. Hollenberg und Dr. G. von Rohden. Erscheint jährlich in 12 Nummern, je 40 Seiten stark. Preis jährlich 6 Mk. Gütersloh, C. Bertelsmann.

1. Dörpfeld, Der Religionsunterricht nach den Regulativen, Bd. 2, S. 134. — 2. Klingenburg, Konzentration des Unterrichts, Bd. 3, S. 25. — 3. Dörpfeld, Über die Forderung, die Kinder sollen biblische Geschichten und Perikopen erzählen, Bd. 4, S. 8 f. — 4. Dörpfeld, Was ist im Religionsunterricht anschaulich? Bd. 4, S. 28. — 5. Dörpfeld, Wie weit ist der Katechismus zu lernen und zu erklären? Bd. 4, S. 94. — 6. Dörpfeld, Verhältnis des Religionsunterrichts des Lehrers und des Pfarrers, Bd. 4, S. 100. — 7. Dörpfeld, Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers, Bd. 4, S. 137. — 8. Dörpfeld, Über den Unterricht in der heimatlichen Naturkunde, Bd. 5. — 9. Schumacher, Der einheitliche Religionsunterricht, Bd. 5, S. 65 f. Vergl. Bd. 22, S. 289. — 10. Dörpfeld, Die wahre Schulgemeinde, Bd. 5, S. 225. — 11. Dörpfeld, Zur Reform des Volksschulwesens, Bd. 6, S. 1 f. — 12. Ziller, Pädagogik auf den Universitäten, Bd. 6, S. 361. — 13. Dörpfeld, Historische Entwickelung des Erziehungsideals nach drei Perioden, Bd. 7, S. 25. Vergl. Bd. 21, S. 34. — 14. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde, Bd. 7, S. 117. — 15. Dörpfeld, Über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions, Bd. 9, S. 124. — 16. Dörpfeld, Einwirkung des Lehrers auf das Haus, Bd. 10. — 17. Dörpfeld, Die verschiedenen Memorierweisen beim Rechenunterricht, Bd. 10, S. 147. — 18. Dörpfeld, Die genetische Methode des Religionsunterrichts, Bd. 10, S. 321 f. — 19. Dörpfeld, Zur Geschichte der Repetitionsfragen, Bd. 10, S. 343. — 20. Dörpfeld, Gebiete, die bei der Pathologie des Schulwesens zu beachten sind, Bd. 11, S. 92. — 21. Dörpfeld, Verbindung der Vorteile des Abteilungsunterrichts mit dem Einzelunterrichte in den Oberklassen, Bd. 11, S. 164. — 22. Dörpfeld, Über vier- und achtklassige Schulen, Bd. 11, S. 314 f. Vergl. Bd. 21, S. 292 und Bd. 22, S. 263. — 23. Horn, Einwirkung auf die Lektüre des Hauses, Bd. 13, S. 36. — 24. Horn, Einige Hauptstücke des Sprachunterrichts, Bd. 13, S. 39. — 25. Dörpfeld, Memorier-Materialismus, Bd. 13, S. 65. Vergl. Bd. 15, S. 73. — 26. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung, Bd. 13, S. 250. — 27. Dörpfeld, Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche, Bd. 13, S. 379. — 28. Dörpfeld, Bemerkungen über den ersten Leseunterricht und sein Lehrmittel, Bd. 14, S. 38. — 29. Horn, Mittelschulen, ein notwendiger Ausbau des Volksschulwesens, Bd. 15, S. 57 f. — 30. Dörpfeld, Was ist Anschaulichkeit auf dem Gebiete der biblischen Geschichte? Bd. 15, S. 84. — 31. Horn, Präparandenbildung, Bd. 15, S. 298. Vergl. Bd. 37, S. 361; Bd. 17, S. 49; Bd 23, S. 179. — 32. Dörpfeld, Repetitorium für den Realunterricht, Bd. 15, S. 417. Vergl. Bd. 17, S. 265. — 33. Dörpfeld, An-

kündigung der Repetitorien, Bd. 15, S. 417. — 34. Klingenburg, Thesen über den deutschen Sprachunterricht und den Sachunterricht, Bd. 16. — 35. Dörpfeld, Thesen und Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht, Bd. 16, S. 3 f. — 36. Dörpfeld, Beschaffenheit der Lesebuchstücke. Soll sich der Realunterricht ans Lesebuch anschließen? Bd. 16. — 37. Dörpfeld, Hauptfehler des bisherigen Sprachunterrichts und sein Verhältnis zum Sachunterricht, Bd. 16, S. 145 f. — 38. Dörpfeld, Die Schulkonferenz im preußischen Unterrichtsministerium, Bd. 16, S. 297. — 39. Dörpfeld, Verhältnis des Bildes zum Erzählen, Bd. 16, S. 369. — 40. Horn, Die allgemeinen Bestimmungen 1872, Bd. 16, S. 409. — 41. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, Bd. 17. — 42. Die allgemeinen Bestimmungen 1872, Bd. 17. — 43. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht, Bd. 17, S. 15 f. 44. Rein, Analytischer und synthetischer Unterricht nach Herbart, Bd. 17, S. 28. — 45. Dörpfeld, Die neuen Bestimmungen über Mittelschulen, Bd. 17, S. 121. — 46. Dörpfeld, Regelung der Lehrerlaufbahn, Bd. 17, S. 265 f. — 47. Dörpfeld, Bedingungen der primitiven Aufmerksamkeit, Bd. 17, S. 281. — 48. Stoy, Hodegetik, Bd. 18, S. 310. — 49. Dörpfeld, Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer, Bd. 19, S. 3 f. — 50. Dörpfeld, Kunde vom Menschenleben, Bd. 19, S. 12. — 51. Höfler, Der physikalische Unterricht; die drei Lehrstadien, Bd. 19, S. 37. — 52. Dörpfeld, Die schulgemäße Bildung der Begriffe, Bd. 19, S 79. Vergl. Bd. 21, S. 1. — 53. Stoy, Eberhard von Rochow, Bd 19, S. 166. — 54. Herrmann, Praktische Psychologie in Mädchenschulen, Bd. 19, S. 285. — 55. Dörpfeld, Herbarts Einfluß auf die Pädagogik, Bd. 19, S. 413. — 56. Ballauff, Herbarts Verdienste um die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften, Bd. 20, S. 2. — 57. Horn, Geometrischer Anschauungskursus, Bd. 20, S. 118. — 58. Höfler, Warnung vor dem Zuviel des Stoffes, Bd. 20, S. 177. — 59. v. Sallwürk, Pädagogik und Fachwissenschaft, Bd. 20, S 281. — 60. Rein, Über pädagogische Seminarien und das Probejahr. Gegen J. B. Meyer, Bd. 20, S. 353. — 61. Hollenberg, Die Gewöhnung in ihrer erziehlichen Bedeutung für die Schule, Bd. 21, S. 73. — 62. Dörpfeld, Ein pädagogisches Glaubensbekenntnis in fünf Worten, Bd. 21, S. 246. — 63. Ziller, Herr Dittes als Kritiker, Bd. 22, S. 16. — 64. Horn, Der geometrische Unterricht in der Volksschule, Bd. 22, S. 145. — 65. Ziller, Das pädagogische Seminar, Bd. 22, S. 217. — 66. Rein, Konzentration mit Beziehung auf das dritte Schuljahr, Bd. 23, S. 301. — 67. Horn, Über den physikalischen Unterricht in der Volksschule, Bd. 24, S. 3. — 68. Dörpfeld, Ein neues Hilfsmittel für den biblischen Geschichtsunterricht: Schumachers Gesammelte Gedanken, Bd. 24, S. 129. — 69. Rein, Zum landläufigen Rezensententum, Bd. 24, S. 270. — 70. Dörpfeld, Rein, Horn, Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer, Bd. 25, S. 97. — 71. Frick, Ansprache, Bd. 25, S. 104 — 72. Hollenberg, Zur Fabrikation der Leitfäden, Bd. 25, S. 383. — 73. Grabs, Die kindliche Individualität, Bd. 25, S. 406. — 74. Gelderblom, Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig, Bd. 26, S. 165 f. Vergl. Bd. 27, S. 84 f. und Bd. 28, S. 68 f. — 75. Dörpfeld, Rede bei der fünfzigjährigen Jubelfeier des Seminardirektors Zahn, Bd. 26, S. 209. — 76. Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und im Sprachunterricht, Bd. 26, S. 289 f. — 77. Dörpfeld, Lehre von der Konzentration des Unterrichts, Bd. 26, S. 340. — 78. Stadtschulinspektor Boodstein und die Wünsche des Lehrerstandes hinsichtlich der Schulaufsicht, Bd. 27, S. 225 f. — 79. Trüper, Über einige fundamentale Grundsätze im Zeichenunterricht, Bd. 28, S. 209 f. — 80. Dörpfeld, Neue Bearbeitung des Enchiridions der biblischen Geschichte, Bd. 29, S. 39. — 81. Gelderblom, Anschauungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht, Bd. 29, S. 49. — 82. Honke, Das geometrische Ornament, Bd. 29, S. 97 f. — 83. Lomberg, Die Phantasie in ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für Unterricht und Erziehung, Bd. 29, S. 129 f. — 84. Horn, Bestrebungen des Direktors Dr. Frick in Halle nach ihrer Bedeutung für die Volksschule, Bd. 29, S. 209. — 85. Grabs, Bemerkungen über das zweite Schuljahr, Bd. 29, S. 321. — 86. v. Rohden, Umschau auf katechetischem Gebiete, Bd. 29, S. 353. — 87. Honke, Die unterrichtliche Behandlung der Rosetten, Bd. 30, S. 27. — 88. Honke, Die Behandlung des Eichblatts im Zeichenunterrichte, Bd. 30, S. 236. — 89. Trüper, Eine pädagogische Zeichenlehre, Bd. 30, S. 246. — 90. Honke, Grundlinien einer Theorie des Zeichenunterrichts, Bd. 30, S. 248. — 91. v. Rohden, Zur Katechismusfrage, I u. II, Bd. 30, S. 329 und S. 401. — 92. Honke, Der Zeichenunterricht auf der Unterstufe, Bd. 30, S. 401. — 93. Das „achte Schuljahr" und seine Kritiker, Bd. 31, S. 281. — 94. Schumacher, Ein Beitrag zur biblischen Pädagogik, Bd. 31, S. 281. — 95. Horn, Das Interesse nach seiner Bedeutung für Unterricht und Erziehung, Bd. 31, S. 361 f. — 96. Hermann, Die Erzählung und ihre Bedeutung für den Unterricht, Bd. 31, S. 415. — 97. Hindrichs, Präparat.: Der Lotse, Bd. 32, S. 98. — 98. Redeker und Pütz, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre, Bd. 32, S. 289. — 99. Grabs, Über die Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplanes im Wege stehen, Bd. 32, S. 369. — 100. Honke, Zur Behandlung lyrischer Gedichte, Bd. 32, S. 401. — 101. Lomberg, Rechenaufgaben für das vierte Schuljahr im Anschluß an den geographischen Unterricht, Bd. 33. — 102. Horn, Konzentration im Unterrichte der Volksschule, Bd. 33, S 3. — 103. Dams, Präparat.: Der Lotse, Bd. 33, S. 60. — 104. Horn, Mager über die Volksschule, Bd. 33, S. 161 f. — 105. Lomberg, Die Anwendbarkeit der formalen Stufen im Unterricht, Bd. 33, S. 303. — 106. Trüper, Zur Zeichenunterrichtsfrage, Bd. 33, S. 335. — 107. Horn, Über einige Voraussetzungen des religiösen Interesses, Bd. 33, S. 381. — 108. Lomberg, Sagen der Heimat, Bd. 33, S. 461. — 109. Trüper, Schule und Leben, Bd. 34, S. 3 f. — 110. Dörpfeld, Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts, Bd. 34, S. 217. — 111. Krebber, Von den formalen Stufen, Bd. 34, S. 13. — 112 Grabs, Sozialethik und Sozialpädagogik, Bd. 34, S. 309. — 113. Otto, Die Durchführung der Schulklassen, Bd. 34, S. 409. — 114. Honke, Die Dichter der Befreiungskriege, Bd. 35, S. 41 f. — 115. Schleichert, Die Stellung der Heimatskunde im Lehr-

plan, Bd. 35, S. 131. — 116. Hollkamm, Der reine Begriff der konzentrischen Kreise und sein Verhältnis zu den kulturhistorischen Stufen, Bd. 35, S. 201. — 117. Wilke, Herbarts Stellung zur Religion nach Strümpell, Bd. 35, S. 369. — 118. Hollenberg, Geschichtliches über die Lehrerwahl, Bd. 35, S. 401. — 119. Dörpfeld, Zur Schulverfassungsfrage, Bd. 36, S. 41. — 120. Hollenberg, Allerlei über Dörpfelds Gesellschaftskunde, Bd. 36, S. 185. — 121. Hermann, Die Behandlung der Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule, Bd. 36, S. 223. — 122. Elemente der Erziehungslehre in unseren Mädchenschulen, Bd. 36, S. 313. — 123. Dörpfeld, Notwendigkeit eines Realleseбuches in allen Schulen und auf allen Stufen, Bd. 36, S. 353. — 124. Rude, Das Kirchenlied in der Volks- und der Mittelschule, Bd. 37, S. 25 f. — 125. Trüper, Praktische Beiträge zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes, Bd. 37, S. 111. — 126. Trüper, Die Familienrechte an der Erziehung, Bd. 37, S. 175. — 127. Horn, Über die Vorbildung der Volksschullehrer, Bd. 37, S. 361. — 128. Krebber, Die Anwendungsstufe im Unterricht, Bd. 37. — 129. Dörpfeld, Jesu erste Begegnung mit den Obersten des Volkes, Bd. 38, S. 3. — 130. Feier bei der Beerdigung Dörpfelds, Bd. 38, S. 15. — 131. Vollmer, Ein Blatt auf Dörpfelds Grab, Bd. 38, S. 22. — 132. Hermann, Präparat.: Die Auswanderer von Freiligrath, Bd. 38, S. 56. — 133. Hindrichs, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Bd. 38, S. 81 f. — 134. Dams, Herr Rißmann und das Fundamentstück. Rißmanns Antwort darauf, Bd. 38, S. 289 f. Vergl. Bd. 39, S. 233. — 135. Erinnerungen an Friedrich Wilhelm Dörpfeld, insbesondere an sein verdienstvolles Wirken als Mitglied des evangelischen Schulvereins, Bd. 38, S. 353. — 136. Grünweller, Schulaufsicht und Lehrerlaufbahn, Bd. 38, S. 385. — 137. v. Rohden, Dörpfeld und die religiösen Klassiker, Bd. 39, S. 3. — 138. Hollkamm, Die Überfüllung der Schulklassen, Bd. 39, S. 32 f. — 139. v. Rohden, Das Leben Jesu als Lehrstoff: über Bangs Leben Jesu, Bd. 39, S. 256. — 140. Horn, Welche Anforderungen stellen die Zeitverhältnisse an den Volksschullehrerstand? Bd. 39, S. 285. — 141. Dreyer, Die finanzielle Wirkung kleiner und großer Schulsysteme, Bd. 39, S. 383.

3. **Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.** Herausgegeben von 1869 bis 1882 von Professor Ziller in Leipzig (1880 in dessen Vertretung von Dr. Oskar Altenburg, Prorektor am Gymnasium in Ohlau), seit 1883 von Professor Theodor Vogt in Wien. 1869—1874 bei Gräbner (Verlag für erziehenden Unterricht) in Leipzig, 1875 bis 1882 bei Hermann Beyer & Söhne in Langensalza, 1883—1887 bei Veit & Comp. in Leipzig, seit 1888 bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden. 1. Jahrg. 5 M, 2. Jahrg. 5,50 M, 3. Jahrg. 6 M, 4. Jahrg. 5,40 M, 5. Jahrg. 6 M, 6. Jahrg. 5,20 M, 7. Jahrg. 4,20 M, 8. Jahrg. ff. à 5 M im Buchhandel. Die pädagogischen Abhandlungen sind: 1869 (1 Jahrg.): 1. Ziller, Der Märchenunterricht. — 2. Ziller, Der Pestalozzische Anschauungsunterricht. — 3. Ziller, Der Gesinnungsunterricht zu den Sternthalern. — 4. Bochmann, Das erste Zeichnen. — 5. Hollenberg, Der Gesinnungsunterricht der Patriarchenzeit. — 6. Mitglieder des pädagogischen Vereins zu Berlin, Über konfessionslose Schulen. — 7. Ziller, Uhlands Schwert. — 8. Friedrich, Der Hexameter. — 9. Bartholomäi, Der Unterricht in der mathematischen Geographie. — 10. Dornstedt, Der Gesangunterricht. — 11. Ballauff, Barth, Der Beruf. — 12 Vogt, Moller und Herbart. — 1870 (zweiter Jahrgang): 13. Allihn, Die pädagogische Behandlung von Kunstformen. — 14. Reiche, Die Schöpfungsfrage. — 15. Ziller, Das Proömium von Homers Odyssee. — 16. Ziller, Auszug aus dem ersten Kapitel des Livius. — 17. Barth, Die äsopische Fabel im Kindergarten. — 18. Fölsing, Volksballspiele. — 19. Ziller, Das Pfänderspiel — 20. Ziller, Stoff zur Robinsonfibel. — 21. Barth, Die Elementarschrift. — 22. Krusche, Das herkömmliche Zeigen beim Lesen. — 23. Berliner Lokalverein, Über Jugendlektüre. — 24. Ballauff, Bartholomäi, Die genetische Methode beim geometrischen Unterrichte. — 25. Über das Staatsexamen. — 26. Uhle, Die Anwendung Herbartscher Unterrichtsgrundsätze auf das Gymnasium. — 27. Ziller, Die Theorie pädagogischer Reisen. — 28. Dix, Herbarts Mitteilungen an Herrn von Steiger. — 29. Stoy, Uhlands Pädagogik. — 1871 (dritter Jahrgang): 30. Siebeck, Zur Realschulfrage — 31. Ballauff, Die Anwendung der induktiven und deduktiven Methode in den Naturwissenschaften. — 32. Lindner, Das A B C der Anschauung. — 33. Fölsing, Volksklickerspiele. — 34. Barth, Materialien für das erste Schuljahr. — 35. Ziller, Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsstoffes. — 36. Ziller, Die Natur- resp. Heimatskunde des ersten Märchens. — 37. Ziller, Die erste methodische Einheit der Naturkunde zum ersten Märchen. — 38. Ziller, Erstes Stück der Robinsonfibel. — 39. Hollenberg, Der Unterricht in der biblischen Geschichte des alten Testaments. — 40. Heydewerk und Reiche, Bemerkungen zur vorstehenden Abhandlung. — 41. Quaas, Probe eines ersten französischen Unterrichts. — 42. Vogt, Einige allgemeine Gründe, welche das Verständnis einer wissenschaftlichen Pädagogik erschweren. — 43. Bartholomäi, Die Fortbildung im Volksschullehrerseminar. — 44. Wittstock, Das Probejahr. — 45. Bartholomäi, Die psychologische Grundlage der Raumwissenschaft nach Fresenius. — 46. Zur Apperzeption. — 47. Rein, Die pädagogische Zeichenlehre von Otto. — 48. Beyer, Das erste Märchen. — 49. Ein Brief aus Westsibirien. — 1872 (vierter Jahrgang): 50. Ziller, Revision der Genusregeln für die lateinischen Substantiva nach psychologischen Gesichtspunkten. — 51. Ballauff, Einiges zur Prüfung von Herbarts mathematischem Lehrgange in den Reliquien. — 52. Siebeck, Über Heldenverehrung im Dienste des erziehenden Unterrichts. — 53. Götze, Die Volkspoesie und das Kind. — 54. Oehlwein, Das Schicken oder das Schickchen der Kinderwelt in Thüringen. — 55. Dornstedt, Was kann die Schule thun, um die Gesangeslust im Volke zu fördern? — 56. Früh, Die bewegliche Notenschrift und das Semeiomelodion. — 57. Krusche, Eine Lücke im orthographischen Unterricht. — 58. Martin, Der früheste, allen Erziehungsanstalten gemeinsame Unterricht in Physik und Chemie. — 59. Bochmann, Anatomie in der Schule. — 60. Bartholomäi, Anfang des Tastens, Sehens und Hörens des Kindes, nach Sigismund und Fröbel. — 61. Oehlwein, Das Wesen der Taubstummheit

und Blindheit, sowie des Schwach- und Blödsinnes und ihre Behandlung. — 62. Rein, Über das Verhältnis der Regierung zur Zucht. — 63. Vogt, Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare. — 64. Gustrin, Über das belgische Unterrichtswesen. — 1872 (fünfter Jahrgang): 65. Willmann, Über die Dunkelheit der allgemeinen Pädagogik Herbarts. — 66. Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt. — 67. Bartholomäi, Die Heimatskunde der Märchenstufe. I. Die Sternthaler. — 68. Presuhn, Das erste Lesen und Schreiben. — 69. Quaas, Rohmaterial für eine erste Lesefibel. — 70. Oehlwein, Psychologische Grundlage der Fibel. — 71 Beyer, Zur Methodik des geographischen Unterrichts. — 72. Dieck, Über Diecks methodischen Leitfaden der Naturgeschichte. — 73. Bartholomäi, Zahlen- oder Größenlehre. — 74. Ballauff, Einige Bemerkungen zu dem Aufsatze des Herrn Dr. Bartholomäi. — 75. Gustrin, Bemerkungen zu der im 3. Jahrgange enthaltenen Abhandlung über den ersten französischen Unterricht — 76. Th. Vogt, Shakespeares Wintermärchen. — 77. Fröhlich, Über Dörpfeld: Die drei Grundgebrechen. — 78. Barth, Fröhlichs Einwendungen gegen Dörpfeld, die drei Grundgebrechen betreffend. — 79. Ziller, Die herrschenden Phantasmagorieen in Bezug auf Schulordnungen. — 80. Barth, Das Schulwesen in großen Städten mit besonderer Beziehung auf Leipzig. — 1874 (sechster Jahrgang): 81. v. Sallwürk, Pestalozzis Vermächtnis. — 82. Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. — 83. Ziller, Über Dörpfelds Theorie des Lehrplans. — 84. Rein, Das stigmographische Zeichnen. — 85. v. Wilhelm, Über den zusammengezogenen Satz. 86. Quaas, Zur unterrichtlichen Behandlung der lateinischen Konjugation. — 87. Dörpfeld, Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens. — 88. Siebeck, Das Seelische und das Geistige. — 1875 (siebenter Jahrgang): 89. Lindner, Eine Kardinalfrage der Schulpädagogik. — 90. Hartung, Das Nachahmen. — 91. Fölsing, Thesen über das Falten. — 92. Bartholomäi, Heimatskunde der Märchenstufe (Die drei Faulen, Die drei Spinnerinnen). — 93. Bochmann, Elementare Anschauungsmittel für Geographie. — 94. Bochmann, Zum Unterricht in der Botanik. — 95. Ballauff, Die Grundbegriffe der allgemeinen Größenlehre. — 96. Willmann, Über onomatische Paradigmen. — 97. v Sallwürk, Die orthoepistischen Umschriften im Sprachunterricht. — 98. v. Wilhelm, Ein Wort über lateinische Extemporalien. — 99. Ziller, Über Ostendorf, die Konferenz zur Beratung des höheren Schulwesens des preußischen Staats. — 100. Töllen, Zur Geschichte und Charakteristik des höheren Schulwesens Rußlands. — 101. Resultate aus den Verhandlungen in Weimar: Über Willmanns Kritik der Herbartischen Pädagogik. Über das erste Lesen und Schreiben von Presuhn, Quaas, Oehlwein. — 102. Bartholomäi, Aus Herbarts Nachlaß: Gedanken Herbarts über Poesie und Poetisches. — 1876 (achter Jahrgang): 103. Sauppe, Zur Entwickelungsgeschichte des kindlichen Geistes. — 104. Bartholomäi, Thesen zu Dr. J. Fölsings Baukasten. — 105. Bartholomäi, Die Klickerspiele von Dr. Fölsing. — 106. Ziller, Gesinnungsstoff des 4.—9. Märchens. — 107. Bartholomäi, Heimatkunde der Märchenstufe. — 108. Ziller, Zur Abwehr. — 109. Thrändorf, Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit. — 110. Barth, Gesinnungsunterricht zur Patriarchenzeit. — 111. Oehlwein, Ein Versuch von Konzentrationsunterricht in der Taubstummen- und Blinden-Erziehungsanstalt in Weimar. — 112. Thrändorf, Leitende Grundgedanken für die Gewinnung eines spezialisierten Katechismus. — 113. Wiget, Ein Vorschlag zur Vereinfachung unserer Tonschrift für die Bedürfnisse des Sängers. — 114. v. Wilhelm, Zur Frage über deutsche Rechtschreibung und Sprachrichtigkeit. — 115. v. Wilhelm, Nachträgliches über den zusammengezogenen Satz. — 116. v. Sallwürk, Die Perthesische Reform des lateinischen Unterrichts an Gymnasien und Realschulen. — 117. v. Wilhelm, Über die Maturitätsprüfung an den Gymnasien. — 118. Ziller, Strümpells Erziehungsfragen, 1. Abteilung. — 119. Hartung, Das Üben. — 1877 (neunter Jahrgang): 120. Keferstein, Ursprung und Arten der Erziehungsideale. — 121. Ballauff, Wider den Radikalismus der Volksschullehrer. — 122. Altenburg, über Selbstthätigkeit. — 123. v. Sallwürk, Der Lateinunterricht auf Gelehrtenschulen vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. — 124. Schröter, Die Perthesische Reform des lateinischen Unterrichts. — 125. Wiget, Dr. B. Kaiser über Macbeth und Lady Macbeth. — 126. Türkheim, Über Schillers Gedicht: Das verschleierte Bild zu Sais. — 127. Helm, Die Geschwisterliebe. Ein Lesestück für die Unterklassen behandelt. — 128. Ziller, Kritik vorstehender Abhandlung. — 129. Ziller, Das Gefühlsleben in der Litteratur des 18. Jahrhunderts. — 130. Ballauff, Bericht über die Lehrbücher der Chemie von Arendt und Bänitz. — 131. Thrändorf, Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit (Schluß). — 132. Thrändorf, Paritätische oder konfessionelle Schule? — 133. Thrändorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel. — 134. Just, Das Rechnen im ersten Schuljahr. — 1878 (zehnter Jahrgang): 135. Keferstein, Thesen zum naturwissenschaftlichen Unterricht. 136. Wiget, Zur methodischen Behandlung des Liedes im Gesangunterrichte. — 137. Wiget, Intervallvorstellungen oder Muskelempfindungen die Grundlage der Treffsähigkeit beim Singen? — 138. Just, Lesebuch für das dritte Schuljahr. — 139. Bergner, Gründe gegen Dr. v. Sallwürks Kritik des Thrändorfschen Lesebuchs für das dritte Schuljahr. — 140. Lindner, Das ethisch-religiöse Material der jüdischen Königszeit. — 141. Thrändorf, Geometrie im Anschluß an die Heimatskunde. — 142. Kehrbach, Fedor Flinzers Zeichenmethode. — 143. Altenburg, Die Leichenrede des Perikles. — 144. Hartung, Über die Grenzen der Nachahmung. — 145. Just, Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung. — 146. Thrändorf, Bemerkungen zu Reinsteins: Frage im Unterricht. — 147. Thrändorf, Wie soll die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften auf Seminarien gelehrt werden? — 148. Ziller, Der Streit mit Herrn Dittes. — 1879 (elfter Jahrgang): 149. Vogt, Zur Geschichte der Pädagogik: 1. Francke, 2. Gesner und Ernesti, 3. Semler und Hecker. — 150. G. Wiget, Das pädagogische Leben in Hofwyl. — 151. Nützel, Die Mineralogie in der Volksschule. — 152. Ruppert, Anwendung der Pestalozzischen Methode im mathematischen Unterricht. — 153. Just, Das Winterlied von Claudius im Unterrichte der Muttersprache. — 154. Just, Die Stellung von Claudius in der Erziehungsschule. — 155. Günther, Die Bekenntnis-

schriften der evangelisch-lutherischen Kirche. — 1880 (zwölfter Jahrgang): 156. Thrändorf, Religionsunterricht im 4. Schuljahre. — 157. Hartung, Methodische Richtlinien für den Lesevortrag in höheren Schulen. — 158. Vogt, Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. — 159. Th. Wiget, Über das pädagogische Studium der Lehramtskandidaten. — 160. G. Wiget, Das pädagogische Leben an der höheren wissenschaftlichen Anstalt zu Hofwyl (Fortsetzung). — 1881 (dreizehnter Jahrgang): 161. Vogt, Der Verbalismus. — 162. Just, Zu Vogts Betrachtungen über Herbarts Allgemeine Pädagogik in den Deutschen Blättern. — 163. Thrändorf, Über die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. — 164. Ruppert, Zur Anwendung der Pestalozzischen Methode im mathematischen Unterricht. — 165. Ballauff, Bemerkungen zu der vorstehenden Abhandlung. — 166. Ziller, Das Material für den ersten lateinischen Unterricht. — 167. Schneider, Zur Methodik des Gesangunterrichts in der Volksschule. — 168. Ziller, Zur Kritik von „Herbart und seine Jünger", von einer Abhandlung Ackermanns und einer Schrift Staudes. — 169. Schneider, Zwei Proben aus Hartungs methodischen Richtlinien für einen schönen Vortrag. — 170. Keferstein, Historisches Wissen und historische Bildung. — 171. Zillig, Briefliche Mitteilung über die vorstehende Abhandlung von Keferstein. — 172. Günther, Der Lateinunterricht am Seminar. — 173. v. Sallwürk, Der fremdsprachliche Unterricht auf Anschauung gegründet. — 174. Zillig, Über den pädagogischen Dilettantismus in der Staats-Schulverwaltung und über die Praktiker. — 175. Ziller, Dr. Wagners Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. — 176. Ziller, Darstellende Formen von geschichtlichen Stoffen in pädagogischem Sinne. — 1882 (vierzehnter Jahrgang): 177. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode. — 178. G. Wiget, Das pädagogische Leben zu Hofwyl (Schluß). — 179. Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. — 180. Hofmann, Behandlung der Jahreszahlen in der Geschichte. — 181. Göpfert, Gegen Zillig in Bezug auf Keferstein. — 182. Ziller, Die Behandlung der Patriarchengeschichte. — 183. Die Verfasser des vierten Schuljahres, gegen Thrändorf in Bezug auf seine Kritik des 4. Schuljahres. — 184. Thrändorf, Der Apostel Paulus. — 185. Aus einem Schreiben an den Herausgeber. — 186. Ziller, Zum deutschen Unterricht. — 187. Rieden, Lange über Apperzeption. — 188. Dringend wird gewünscht (die Bearbeitung einer Anzahl angegebener Themata). — 1883 (fünfzehnter Jahrgang): 189. Vogt, Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitätsseminar. — 190. Zillig, Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulhygiene und Schulzucht. — 191. v. Sallwürk, Lockes Stellung in der Geschichte der Pädagogik. — 192. Just, Über die Form des Unterrichts. — 193. Günther, Über die Grenzen der nationalen Erziehung. — 194. Just, Die Logik als Schulwissenschaft. — 195. Thrändorf, Der Apostel Paulus (Fortsetzung). — 196. Freund, Bemerkungen zu der Thrändorfschen Abhandlung. — 197. Ziller, Lateinische Einheiten. — 198. Hartung, Nachtrag zu den Methodischen Richtlinien für Schulung des Lesevortrages. — 199. Arendt, Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule? — 200. Werneburg, Über Lübens Methode im naturgeschichtlichen Unterricht. — 201. Helm, Bemerkungen zu Hofmanns Unterricht im Singen in Reins fünftem Schuljahr. — 1884 (sechzehnter Jahrgang): 202. Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. — 203. Göpfert, Über Stoffauswahl und Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts. — 204. Göpfert, Der geographische Stoff der beiden ersten Schuljahre. — 205. Werneburg, Einige Bemerkungen über den naturkundlichen Unterricht in der Volksschule. — 206. Israel, Über die Korrektur der deutschen Aufsätze. — 207. Thrändorf, Die Propheten. — 208. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht. — 209. Ziller, Einige pädagogische Bemerkungen zum sächsischen Volksschulgesetz. — 210. v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. — 1885 (siebzehnter Jahrgang): 211. Rein, Zur Synthese im historischen Unterricht. — 212. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht. — 213. Bliedner, Zum litteraturkundlichen Unterricht auf höheren Schulen. — 214. Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus. — 215. Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. — 216. Conrad, Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. — 217. Werneburg, Der Steinpilz, Hexenpilz, Feld-Blätterpilz und Knollen-Blätterpilz. Eine Präparation. — 1886 (achtzehnter Jahrgang): 218. Schneider, Eine Präparation über den Sachsenkrieg Karls des Großen. — 219. Hirt, Die Stellung des religiösen Geschichtsunterrichts in der Erziehungsschule und die Reform seines Lehrplans. — 220. Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus. — 221. Falke, Die geometrische Propädeutik als zweite Vorstufe der Geometrie. — 222. Ritter, Goethes Iphigenie vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus betrachtet. — 223. Just, Herbart und Dittes. — 1887 (neunzehnter Jahrgang): 224. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. — 225. Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus (Fortsetzung). — 226. Zillig, Nachträge zum Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. — 227. Göpfert, Die Verwertung der deutschen Sagen, speziell der thüringischen im Unterricht. — 228. Beyer, F. Junge über naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule. — 229. Rolle, Beyer über naturwissenschaftlichen Unterricht. — 230. Menard, Die Stellung des Zeichenunterrichts im Lehrplan der Volksschule. — 1888 (zwanzigster Jahrgang): 231. Dr. A. Göpfert, Thüringische Sagen. — 232. Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? — 233. Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung. — 234. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen. — — 235. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schluß). — 236. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise? — 237. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. — 1889 (einundzwanzigster Jahrgang): 238. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars. — 239. Vogt, Über die Allgemeingiltigkeit der Pädagogik. — 240. Capesius, Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung — 241. Tews, Die Durchführung der Schulklassen.

— 242. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Fortsetzung). — 243. Thrändorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre. — 244. Wilk, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen. — 245. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr. — 1890 (zweiundzwanzigster Jahrgang): 246. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. — 247. Thrändorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts. — 248. Thrändorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung. — 249. Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule. — 250. Trüper, Erziehung und Gesellschaft. — 251. Capesius, Methode, Methoden und Methodik. — 1891 (dreiundzwanzigster Jahrgang): 252. Vogt, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. — 253. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. — 254. Thrändorf, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung (Fortsetzung). — 255. Hausmann, Bemerkungen zur Wilkschen Arbeit im 21. Jahrbuch. — 256. Wilk, Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen. — 257. Wilk, Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra. — 258. Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr (Fortsetzung). — 259. Hollkamm, Lehrplan für einfache Volksschulen. — 1892 (vierundzwanzigster Jahrgang): 260. Wiget, Pestalozzi und Herbart (Schluß). — 261. Thrändorf, Die Pflege des Patriotismus in Schule und Haus. — 262. Hollkamm, Nachträge zum Lehrplan für einfache Volksschulen. — 263. Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte. — 264. Schilling, Friedrichs des Großen Regierungsantritt. — 265. Hausmann, Zum Unterricht in der Algebra. Mit Rücksicht auf Dr. Wilks Bemerkungen im 23. Jahrbuch. — 266. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule. — 267. Just, Die Formalstufen mit Rücksicht auf ihre Bedeutung in der Praxis. — 268. Rein, Zur Schulgesetzgebung. — 1893 (fünfundzwanzigster Jahrgang): 269. Honke, Nach welchen Gesichtspunkten muß ein preußisches Schulgesetz entworfen und beurteilt werden? — 270. Thrändorf, Präparationen zur Kirchengeschichte der Neuzeit. — 271. Thrändorf, Der Jesuitenorden in der Schulkirchengeschichte. — 272. Schilling, Friedrichs des Großen Friedensthätigkeit. — 273. Friedrich, Lessings Philotas. — 274. Göpfert, Zusätze zur vorstehenden Abhandlung. — 275. Kuhn, Zum Geschichtsunterricht. — 276. Hausmann, Enthaltensein oder Messen? — 1894 (sechsundzwanzigster Jahrgang): 277. Löwe, Die Stellung des Gesamtunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte. — 278. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. — 279. Thrändorf, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte. — 280 Capesius, Zu Dr. K. Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht. — 281. Mehl, Pflege und Erziehung der Verwaisten. — 282. Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes. — 283. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis. — 284. Barth, Die Gliederung der Großstädte. — 285. Bergemann, Ein neues System der Pädagogik. — 286. Vogt, Ottokar Lorenz über den Geschichtsunterricht. — 1895 (siebenundzwanzigster Jahrgang): 287. Otto, Die Beziehungen der Religion zum Nationalgefühl bei den alten Israeliten. — 288. Vogt, Der analytische und synthetische Unterricht. — 289. Wilk, Die Unterrichtskunst Galileis. — 290. Göpfert, Über den Zweck des Geschichtsunterrichts. — 291. Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. — 292. Thrändorf, Die Reformationszeit in der Schulkirchengeschichte (Forts. 1896). — 293. Menge, Verbindung von Lektüre und Grammatik. — 294. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. — 295. Wilk, Das Quadrieren und das Quadratwurzelziehen. — 296. Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. — 297. Jack, Über den neuen Würzburger Lehrplan. — 298. Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das alte Testament. — 299. Beyer, Die Lehrwerkstätte. — 300 Hartstein, Herbarts Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen.

4. Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts. Herausgeg. von Dr. O. Frick, Direktor der Franckischen Stift. in Halle a. S., und Dr. G. Richter, Direktor des Gymnasiums in Jena seit Oktober 1884. 1887 trat Meier, Direktor des Gymnasiums in Schleiz, für Richter ein, 1892 Fries für Frick, 1895 Menge, Oberschulrat in Oldenburg. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses.

1. Frick, Didaktischer Katechismus, betreffend den psychischen Lernprozeß in dem erziehenden Unterricht, 1. Heft, Oktober 1884. — 2. Richter, Zwei Ovidstunden in Untertertia. (Ebenda). — 3. Werneburg, Die Honigbiene. Eine Präparation nach den Zillerschen formalen Stufen für Untertertia (Ebenda). — 4. Frick, Fr. A. Wolf oder J. Fr. Herbart? (Ebenda). — 5. Frick, Didaktischer Katechismus II, betreffend die Kunst des erziehenden Unterrichts, 2. Heft, Januar 1885. — 6. Menge und Schmidt, Das griechische Medium. Eine grammatische Präparation nach den Herbartschen didaktischen Grundsätzen (Ebenda). — 7. Sachse, Die erste Physikstunde in Sekunda (Ebenda). — 8. Heilmann, Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta (Ebenda). — 9. Frick, Materialien für den Geschichtsunterricht in Quinta (Ebenda). — 10. Lange, Lehrproben aus dem Unterricht über den Römerbrief, 3. Heft, März 1885. — 11. Frick, Die Memorierarbeit in den unteren Klassen, verdeutlicht an Siegfrieds Schwert von Uhland (Ebenda). — 12. Frick, Pädagogische Aphorismen mit Randglossen, 4. Heft, August 1885. — 13. Rausch, Behandlung des Kirchenliedes von G. Neumark: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" in der Sexta (Ebenda). — 14. Frick, Typische Dispositionen aus dem geographischen Unterricht zur Betrachtung a) von ganzen Erdteilen, b) von einzelnen Ländern (Ebenda). — 15. Frick, Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens (Ebenda). — 16. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima, 5. Heft, Oktober 1885. — 17. Richter, Die Lehrweisheit Jesu Christi, Lektion über Ev. Joh. IV, 1—30 (Ebenda). — 18. Wilk, Die Auflösungen der quadratischen Gleichungen. Eine Präparation (Ebenda). — 19. Heilmann, Die ersten Lektionen im Lateinischen in Sexta (Ebenda). — 20. Hildebrand, Die Stilübung als Kunstarbeit (Ebenda). — 21. Frick, Mitteilungen aus der Arbeit im Seminarium præceptorum an den Franckischen Stiftungen in Halle a. S. (Ebenda). — 22. Heußner,

Behandlung des Gedichtes: „Heinrich der Vogelsteller" von Vogl; zugleich als Vorbereitung für eine Geschichtsstunde über Heinrich I., Heft 6, Januar 1886. — 23. Peter und Pilz, Die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend (Ebenda). — 24. Arendt, Lehrgang der Chemie, durch mehrere Reihen zusammenhängender Lehrproben dargestellt (Ebenda, desgl. 7., 8.). — 25. Frick, Rohmaterial didaktischer Richtlinien zur ersten Handreichung für Anfänger: 1) Gang einer geschichtlichen Lektion in unteren und mittleren Klassen. 2) Behandlung eines deutschen Lesestückes in unteren und mittleren Klassen (Ebenda). — 26. Herbart zur Schülerüberbürdungsfrage (Ebenda). — 27. Frick, Die Lektüre der deutschen Lyriker in den oberen Klassen der höheren Schulen, 7. Heft, April 1886. — 28. Frick, Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht, 8. Heft, Juni 1886. — 29. Willmann, Sternkundliches bei der Autorenlektüre (Ebenda). — 30. Frick, Rohmaterial ꝛc.: 1) Zur Behandlung der Odysseesage in Sexta. 2) Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen und Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges als deutsche Lehrstoffe. 3) Der allgemeine Gang einer Interpretation (Ebenda). — 31. Frick, Aus dem Geschichtsheft (römische Geschichte) meiner Obersekundaner (Ebenda). — 32. Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen (Ebenda). — 33. Altenburg, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Grundzüge einer Lehrplanorganisation für die oberen Gymnasialklassen, 10. Heft, Februar 1887. — 34. Willmann, Der subjektive und der objektive Faktor des Bildungserwerbs, 11. Heft, April 1887. — 35. Meier, Der analytische Unterricht und die philosophische Propädeutik (Ebenda). — 36. Frick, Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Nebst drei Beispielen, 12. Heft, September 1887. — 37. Zange, Wie ist der Religionsunterricht auf den unteren Stufen der höheren Schulen zu ordnen und zu gestalten, damit einerseits dem organischen Zusammenhang zwischen biblischer Geschichte, Spruch, Lied und Katechismus Rechnung getragen, andererseits der Vorarbeit in den Elementar- und Vorschulen die gebührende Beachtung zuteil wird? (Ebenda). — 38. Frick, Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens, 13. Heft, November 1887. — 39. Wilbrand, Zur Methodik des chemischen Unterrichts (Ebenda). — 40. Heilmann, Materialien für die unterrichtliche Behandlung der geographischen Grundbegriffe in Sexta (Ebenda). — 41. Frick, Ziele und Aufgaben unserer weiteren Arbeit, 14. Heft, Januar 1888. — 42. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe durch die Schule (Ebenda). — 43. Schiller, Entsprechen unsere Stundenpläne den Anforderungen pädagogischer Psychologie? (Ebenda). — 44. Waldeck, Die Herbartschen Grundsätze in der altsprachlichen Grammatik, 15. Heft, April 1888. — 45. Glöël, Zur Methode des Homerunterrichts in der Unter-Sekunda (Ebenda). — 46. Frick, Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache (Ebenda). — 47. Frick, Einige Bemerkungen über die Abhaltung von Schul-Morgenandachten (Ebenda). — 48. Rein, Zur Schulreform: Pädagogische Universitäts-Seminare, 16. Heft, Juli 1888. — 49. Frick, Winke, betreffend eine planmäßige Anleitung der cand. probandi (Ebenda, desgl. 18.) — 50. Kirchhoff, Ein Wort über das Verhältnis des physischen und des politischen Elements in der Länderkunde (Ebenda). — 51. Hartenstein, Gang des Unterrichts bei Einführung in die Trigonometrie, 17. Heft, Oktober 1888. — 52. v. Sallwürk, Die Leitmotive der Reform des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, 19. Heft, April 1889. — 53. Frick, Zur Lehrerbildungsfrage (Ebenda). — 54. Willmann, Lehrproben des entwickelnden Unterrichts, 20. Heft, Juli 1889. — 55. Thesen zur Lehrerbildungs-Frage (Ebenda). — 56. Frick, Die römische Königs-Geschichte. Präparations-Skizzen für die Gymnasial-Quarta, 21. Heft, Oktober 1889. — 57. Heußner, Winfried Bonifatius, der Apostel der Deutschen. Eine Lektion in Quinta (Ebenda). — 58. Frick, Die Arten der höheren Schulen, 26. Heft, Januar 1891. — 59. Frick, Urkunden zur neuesten (kaiserlichen) Schulreform, 27. Heft, April 1891. — 60. Frick, Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasial-Lehrplans, 28. Heft, Juni 1891. — 61. Menge, Die Odysseelektüre in der Sekunda, (Ebenda, desgl. 29). — 62. Frick, Bemerkungen über das Wesen des Naturgefühls und seine Pflege im Unterricht, 29. Heft, Oktober 1891. — 63. Frick, Bemerkungen über das Wesen und die unterrichtliche Pflege des Heimatsgefühls (Ebenda). — 64. Meyer, Das Kartenzeichnen im ersten Kursus des geographischen Unterrichts, 30. Heft, Januar 1892, desgl. 33. — 65. Fries, Zum Gedächtnis O. Fricks, 31. Heft, April 1892. — 66. Meier, Das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung (Ebenda). — 67. Meier, Ist eine stärkere Entwickelung des Ehrgefühls in unserer Erziehung wünschenswert? 32. Heft, August 1892. — 68. Gille, Didaktisches aus dem planimetrischen Unterricht, (Ebenda). — 69. Fries, Bemerkungen zu dem neuen preußischen Lehrplane für den lateinischen Unterricht, 33.—35. Heft, 1892—1893. — 80. Rausch, Otto Frick als Erneuerer des Seminarium praeceptorum, 35. Heft, August 1893. — 71. Schiller, Etwas vom Geschichtsunterricht, 37. Heft, November 1893. — 72. Mitteilungen aus der seminaristischen Praxis in den Franckeschen Stiftungen, 38. Heft, Januar 1894, desgl. 39. und 40. Heft. — 73. Menge, Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht, 38. Heft.

5. **Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht.** Herausgegeben von Friedrich Krönlein, Schulvorsteher in Freiburg i. B. Erscheint monatlich im Umfange von 16—24 Seiten. Preis vierteljährlich 1 Mk. Erscheint seit 1893.

1. Fr. Krönlein, Zum Jubiläum eines pädagogischen Vereins. (Verein für wissenschaftl. Pädag.) Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht, 1893, Nr. 1, 2, 3. — 2. Jul. Honke, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Eine Skizze seines Lebens und Wirkens. Jahrg. 1894, Nr. 1. — 3. Fr. Krönlein, Zum Jubiläum einer Heimatkunde (Dr. Finger). Jahrg. 1894, Nr. 4. — 4. Theod. Franke, Zur Geschichte des Kulturstufengedankens. Jahrg. 1894, Nr. 7 u. 8. — 5. Prof. Freund, Unmittelbarer Unterricht. Jahrg. 1894, Nr. 9. — 6. Fr. Krönlein, Wie Irrtümer verbreitet werden. Jahrg. 1894, Nr. 10—12. — 7. Fr. Krönlein, Zur psychologischen Beurteilung eines heimgegangenen Schülers. — 8. Honke, Grote und Börger, Aus dem pädagogischen Kränzchen in Elberfeld. 1895, Nr. 7, 8, 9, 10. — 9. Fr. Krönlein, Gegen v. Sallwürk. (Ein aus

15jähr. Praxis abgelegtes Zeugnis für die Zillersche Konzentrationsidee.) 1895, Nr. 7, 8, 9, 10. — 10. Jul. Honke, Ein christlicher Theologe als Gegner des alten Testaments und der zehn Gebote. 1895, Nr. 11 u. 12.

6. **Pädagogische Studien.** Alte Folge. Herausgegeben von Dr. W. Rein, Seminardirektor in Eisenach, in zwanglosen Heften von 1875—1879. Bei Pichlers Witwe u. Sohn in Wien, früher bei J. Baumeister in Cassel, Eisenach. 1. Band: 1. bis 8. Heft. 2. Band: 9.—18. Heft. 3. Band: 19.—23. Heft. — Neue Folge: Herausgegeben von 1880—1893 von Professor Dr. Rein in Jena, seit 1894 von Dr. Theodor Klähr in Dresden. Vierteljahrszeitschrift. 1880 bei Heinrich Pfeil in Leipzig, seit 1881 bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden.

Aus der alten Folge: 1. Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht, dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. 52 S. 3. Aufl. Preis 1 Mk. 1. Heft. — 2. Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. 30 S. Preis 75 Pf., 2. Heft. — 3. Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. 32 S. Preis 60 Pf., 4. Heft. — 4 Fröhlich, Die Erziehungsschule. Eine kurze Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preisschrift. Preis 1 Mk., 18. Heft. — 5. Rein, Das Freihandzeichnen im Seminar. 22 S. Preis 75 Pf., 19. Heft. — 6. Rein, Pickel u. Scheller, Das erste Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien. Preis 1,80 Mk., 20. Heft. — 7. Fröhlich, Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule, sowie des vereinten Wirkens von Eltern und Lehrern. Gekrönte Preisschrift. Zugleich 2. Teil der Erziehungsschule. 22. Heft. — 8. Rein, Pickel u. Scheller, Das zweite Schuljahr. Ein theor.-prakt. Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien. 30 S. 1 Mk., 23. Heft.

Pädagogische Abhandlungen aus der neuen Folge: 1. Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule, 1880, 2. — Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese, 1881, 1. — 3. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, 1881, 4. — 4. Bliedner, Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts, 1882, 1. — 5 Blume, Zum Geschichtsunterricht auf den Seminarien, 1882, 3. — 6. Reinerth, Über die Konzentration des Unterrichts, 1882, 3. — 7. Otto W Beyer, Die Naturkunde im erziehenden Unterricht, 1883, 2. — 8. Rein, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frick: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? 1883, 4. — 9 Zillig, Ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren, 1884, 2. — 10 Pickel, Präparationen aus der mathematischen Geographie, 1884, 3. — 11. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers, 1885, 2. — 12. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn E. von Sallwürk: Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts, 1885, 4. — 13. Katzer, Die Methode Christi, 1886, 2. — 14. Glöckner, Zu Dittes' Kritik der Herbartschen Pädagogik, 1886, 4. — 15. Maennel, Über den associierenden Charakter der Erdkunde, 1887, 2. — 16. Foltz, Über darstellenden Unterricht, 1887, 3. — 17. Hollenbach, Der Rechenunterricht im ersten Schuljahr, 1887, 4. — 18 Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, 1888, 2. — 19. Kritische Bemerkungen zu der v. Sallwürkschen Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte, 1888, 3. — 20. Rein, Ein neues Seminarbuch, 1889, 1. — 21. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform, 1890, 1. — 22. Rein, Rembrandt als Erzieher, 1891, 1. — 23. Lomberg, Sachrechnen, 1891, 1 u. 2. — 24. Grosse, Fr. Wilh. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufenidee, 1891, 1 u. 2. — 25. Bodenstein, Zum System im Geschichtsunterricht. Ein methodisch-kritischer Versuch, 1891, 3. — 26. Staude, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterricht, 1891, 4. — 27. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitätsseminare, 1893, 2. — 28. Lehmensick, Warum Märchen? 1894, 1. — 29. Rude, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, 1894, 2. — 30. Zillig, Zur Würdigung Dörpfelds, 1894, 3.

7. **Praxis der Erziehungsschule.** Herausgegeben von Dr. Karl Just, Direktor der städtischen Schulen in Altenburg. Preis pro Jahrgang (6 Hefte, à 2—2½ Bogen) 4 M. Altenburg, Pierer, 1887 ff.

1. Ufer, Ein Konzentrationsbild zu Christoph Kolumbus, 1887, S. 1. — 2. Kipping und Pastohr, Schulreise ins Fichtelgebirge, 1887, S. 30, 69, 103. — 3. Sonne, Gewinn der Reise, 1887, S. 106. — 4. Just, Lehrplan für den Unterricht in der Geographie, 1887, S. 41. — 5. Just, Das neue deutsche Reich; Geographischer Unterricht des 8. Schuljahres, 1887, S. 47. — 6. Mehlhorn, Konzentrationsbild zur Patriarchengeschichte, 1887, S. 51. — 7. Just, Hühnchen und Hähnchen: Naturkundlicher Unterricht des 1. Schuljahres, 1887, S. 65. — 8. Falke, Das Feldmessen als Einführung in die Planimetrie, 1887, S. 81. — 9. Gottschling, Konzentrationsbild zur Königszeit, 1887, S. 89. — 10. Thrändorf, Der spezialisierte Katechismus, 1887, S. 121. — 11. Ufer, Ein Konzentrationsbild zur Geschichte des Reformationszeitalters, 1887, S. 128. — 12. Just, Die Heilung der zehn Aussätzigen, 1887, S. 141. — 13. Just, Schnee, Reif, Eis: Naturkunde des 6. Schuljahres, 1887, S. 164. — 14. Lehmensick, Zwei Kinderbilder, 1887, S. 146, 177. — 15. Kipping, Die sächsisch-thüringschen Staaten: Geographischer Unterricht des 4. Schuljahres, 1887, S 193). — 16. Thilo, Über die Beleuchtung, welche Herr Schulrat Kunkwitz den Grundlagen der Pädagogik Herbarts vom christlichen Standpunkte aus hatte angedeihen lassen, 1888, S 1. — 17. Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres, 1888, S. 27, 73, 111, 149. — 18. Zange, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens, 1888, S 56. — 19. Wendt, Das Sprichwort im Unterricht, 1888, S. 129. — 20. Hartmann, Vom Rechenunterricht in der Volksschule, 1888, S. 193. — 21. Hartmann, Sachgebiete im Rechnen, 1888, S. 189. — 22. Roßbach, Rechenaufgaben im Anschluß an die Sachgebiete, 1888, S. 216. — 23 Müser, Was hat die Fortentwickelung der Methode im Gesangunterricht bisher aufgehalten, 1888, S. 84. — 24. Just, Der zweite Artikel, 1888, S. 13. — 25. Just, Die Geschichte Friedrichs des Großen, 1888, S. 161; 1889, S. 1, 47. — 26. Just, Die Sternthaler, 1888, S. 145. — 27. Prüll, Die Himmelsgegenden, 1888, S. 23. — 28. Wilk, Die Ansichten Herbarts und Zillers über den mathematischen Unterricht, 1888,

S. 224. — 29. Just, Über die Aufgabe der Elternabende, 1888, S. 81. — 30. Roßbach, Erfahrungen aus den Elternabenden, 1888, S. 188. — 31 Jetter, Pädagogische Statistik, 1889, S. 201. — 32. Thrändorf, Karl Richter über die formalen Stufen des Unterrichts, 1889, S. 41. — 33. Lomberg, Die wichtigsten methodischen Grundsätze des geographischen Unterrichts, 1889, S. 180. — 34. Fritzsche, Das Thal der Mosel: Sprachlektion für das 4. Schuljahr, 1889, S. 15. — 35. Friedrich, Die Kartoffel: Aus der Naturkunde des 7. Schuljahres, 1889, S. 97. — 36. Klinkhardt, Die Pelztiere. Oberstufe, 1889, S. 161. — 37. Kabisch, Auswahl, Verteilung und Anordnung des Lehrstoffes im Rechnen, 1889, S. 54. — 38. Jetter, Biblische Rechenaufgaben, 1889, S. 86. — 39. Rude, Die äußere Schulzucht und ihre Maßregeln, 1889, S 19. — 40. Rude, Wie Dr. Altenburg zu Herbart kam, 1889, S. 110. — 41. Hartmann, Zur Förderung des Rechenunterrichts in der Volksschule, 1890, S. 80, 124, 163, 195, 250; 1891, S. 18. — 42. Fritzsche, Die Kämpfe der Germanen mit den Römern. 5. Schuljahr, 1890, S. 27. — 43. Just, Der Einzug Jesu in Jerusalem. Darstellende Form, 1890, S. 114. — 44. Hollkamm, Zillers Lehrplansystem und die einfache Volksschule, 1890, S. 1. — 45. Seyfert, Zur Menschenkunde, 1890, S. 149. — 46. Roßbach, Über eine notwendige Ergänzung des Rechenunterrichts in der Oberklasse der Mädchenschulen, 1890, S. 238. — 47. Grosse, Herbarts Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwickelungsstufen, 1890, S. 23 — 48. Rabe, Das Gebet in der Erziehungsschule, 1890, S. 119. — 49. Hollkamm, Wie lassen sich die Perikopenstunden in Erbauungsstunden umwandeln? 1890, S. 156. — 50. Zillig, Ergebnisheft oder Leitfaden? 1891, S. 201. — 51. Lomberg, Das Kilometer, 1891, S. 12; 1892, S. 1. — 52. Tischendorf, Tirol, 1891, S. 104. — 53. Honke, Die Rechte der Familie an der Schule, 1891, S. 46, 89, 126, 168, 213. — 54. Wendt, Ein bisher noch nicht gedruckter Brief Herbarts, 1891, S. 111 55. Hollkamm, Propaganda für Herbart und Ziller, 1891, S. 1, 41, 81, 121, 161. — 56. Freytag, Historische Volkserziehung, 1892, S. 104. — 57. Just, Die Auswanderer, 1892, S. 91. — 58. Fritzsche, Deutsche Kirchengeschichte, 1892, S. 53. — 59. Just, Gang der deutschen Geschichte im neunzehnten Jahrhundert, 1892, S. 169, 211. — 60. Klinkhardt, Der mineralogische Unterricht in der Erziehungsschule, 1892, S. 219. — 61. Martin, Die Individualitätenliste, 1892, S. 189. — 62. Just, Otto Frick, 1892, S. 41. — 63 Klinkhardt, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte, 1893, S. 178. — 64. Rusch, Der bürgerliche Unterricht, 1893, S. 227. — 65. Tischendorf, Der Einzug des Herrn in Jerusalem, 1893, S. 145. — 66. Klinkhardt, Die Schreibmaterialien: Mineralogie, 1893, S. 213. — 67. Löwe, Der Gesangunterricht des ersten Schuljahres, 1893, S. 16—22. — 68. Löwe, Die Bildung des Lesevortrages in den ersten drei Schuljahren, 1893, S. 125, 180. — 69. Franke, Abschließende Betrachtung Palästinas in der Erdkunde, 1893, S. 1 bis 15. — 70. Franke, Zur Behandlung der israelitischen Kulturgeschichte in der Oberklasse, 1893, S. 85. — 71. Freytag, Zusammenfassungen und Ergebnisse aus den heimatlichen Unterrichtsstunden, 1893, S. 102. — 72. Honke, Ein Schüler Herbarts, 1893, S. 109. — 73. Just, Zur Theorie der Formalstufen, 1894, S. 43. — 74. Franke, Die Stufen einer naturgeschichtlichen Lehreinheit, 1894, S. 15. — 75. Stolze, Darstellender Unterricht, 1894, S. 128. — 76. Just, Das Leben Jesu, 1894, S. 123, 163, 211, 1895, S. 56, 83. — 77. Tischendorf, Die Republik Frankreich, 1894, S. 170 — 78. Franke, Laut; Regel, Gruppe und Rechtschreibeunterricht, 1894, S. 54, 94, 139, 188. — 79. Hermann, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Ein Gedenkblatt — Dörpfelds Beerdigung. — Mitteilungen über Dörpfelds Leben, 1894, S. 1, 2, 62. — 80. Just, Die Hauptstücke des Katechismus in ihrer Bedeutung, ihrem gegenseitigen Verhältnis und innerem Zusammenhang, 1895, S. 1. — 81. Neupert, Litteratur in der Volksschule, S. 11. — 82. Löwe, Der Anfang des elementaren Schreib- Leseunterrichts, 1895, S. 43. — 83. Böhme, Der geographische Unterricht des 8. Schuljahres, 1895, S. 123. — 84. Just, Katechismusunterricht. Das 1. Hauptstück, 1895, S. 129.

8. **Der Schulfreund.** Das Blatt wurde 1888 begründet. Es wurde zunächst als pädagogisches Anzeigenblatt gratis versandt Seit 1892 erschien es unter der Redaktion des Lehrers Jetter in Baach, jetzt in Steinheim a. M. in Württemberg, als Monatsschrift unter dem Namen: Pädagogischer Anzeiger. Preis jährlich 2 Mk. Stärke 16 S. in jeder Nummer. — Seit 1894 heißt das Blatt: Der Schulfreund. Süddeutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Verlag Eßlingen a. N., Wilh. Langguth.

1. Chr. Schmid, Was muß der Lehrer thun und lassen, um die Schüler ans Denken zu gewöhnen? P. A., 1892. — 2. Jetter, Ursachen des mangelhaften mündlichen Gedankenausdrucks unserer Schüler, P A., 1892. — 3. Holder, Die Sage im geschichtlichen Schulunterricht, P. A., 1892. — 4. Schmid, Vom Sehen, P. A., 1892. — 5. Chr. Schmid, Gang für das Rechtschreiben im ersten Schuljahr, P. A., 1892. — 6. Chr. Schmid, Vom Lesen, P. A., 1892. — 7. Chr. Schmid, Vom Schreiben, P. A., 1892. — 8. Vorschläge zur Reform des Unterrichts in den Schullehrerseminarien, P. A., 1893. — 9 Jetter, Die Herbartische Pädagogik und das Christentum, P. A., 1893. — 10. Das analytische und das synthetische Unterrichtsverfahren nach ihrem Wesen, ihrem Verhältnis zu einander und ihrer pädagogischen Bedeutung, P. A., 1893. — 11. Hauff, Der pädagogische Optimismus und Pessimismus, P. A., 1893. — 12. Chr. Schmid, Das Antworten im Unterricht, P. A., 1893. — 13. Zillig, Über die Bedeutung der Pädagogik Herbart-Zillers, P. A., 1893. — 14. Herbartsche Pädagogik und konfessionelle Schule, Sch., 1894. — 15. Der tote Punkt im Geistesleben, Sch., 1894. — 16. Ziller über die Regierung der Kinder, Sch., 1894. — 17. Zur Lehrplankritik, Sch., 1894. — 18. Über das Zensurwesen, Sch., 1894. — 19. Geometrische Formenlehre in der Oberklasse der Volksschule, Sch., 1894. — 20. Über den christlichen Charakter der Herbartischen Pädagogik, Sch., 1895. — 21. Eine Lehrplanreform und ihr Schicksal, Sch., 1895. — 22. Vom Drill in der Schule oder dem Leitfadenunwesen, Sch., 1895.

9. **Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.** Herausgegeben von O. Flügel und W. Rein. Jährlich 6 Hefte von je 5 Bogen zum Abonnements-

preis von 6 Mk. Inhalt jedes Heftes: a) Abhandlungen. b) Mitteilungen. c) Besprechungen: I. Philosophisches. II. Pädagogisches. d) Aus der Fachpresse: I. Aus der philosophischen Fachpresse. II. Aus der pädagogischen Fachpresse. — Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. („Die Herausgabe der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik beruht auf dem Gedanken, eine Vereinigung der Kräfte innerhalb der Bestrebungen herbeizuführen, die von Herbart ihren Ausgangspunkt nehmen. Zu diesem Zwecke vereinigte sich der Herausgeber der Zeitschrift für exakte Philosophie mit dem Herausgeber der Pädagogischen Studien, um ein gemeinsames Organ zu begründen, das die enge Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie durch Herbart eingeleitet worden ist, weiterführen und ausbauen soll.") 1. Jahrgang 1894. 2. Jahrgang 1895. 3. Jahrgang 1896.

1. K. Kehrbach, Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg, I, 1. — 2. W. Rein, Zur sogenannten vermittelnden Pädagogik, I, 3. — 3. Dr. Otto W. Beyer, Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten, I, 3 bis 5. — 4. Dr. Erich Meyer, Das Ziel des Geschichtsunterrichts, I, 4 u. 5. — 5. Dr. Erich Meyer, Gesetz-Regel-Ausnahme, II, 2. — 6. Dr. Aug. Huther, Ethik im Unterricht, II, 2. — 7. M. Fack, Zählen und Rechnen. Eine Studie, II, 3 bis 5. — 8. Dr. E. Thrändorf, Allgemeine Humanitätsschule oder Konfessionsschule? II, 4. — 9. Dr. Berthold Schulze, Der hygienische Unterricht an höheren Schulen, II, 4.

IV. Außerdeutsche Herbart-Litteratur

1. Armenische Litteratur

(in deutscher Übersetzung)

Dr. Johannes Barchudarian, Direktor einer Erziehungsanstalt in Tiflis (Kaukasien), veröffentlichte in den armenischen Zeitschriften „Murtsch" und „Mschak": 1. Barbarismen im Unterrichte. — 2. Pädagogische Briefe. — 3. Über die pädagogische Strafe. — 4. Das Temperament und seine Bedeutung für die Erziehung. — 5. Über Schulexkursionen. — 6. Über die Selbständigkeit des deutschen Universitätsgeistes. — 7. Eine heilpädagogische Anstalt in Jena. — In dem Jahrbuche Handeß: 8. Die allgemeinen Grundzüge der philosophischen Pädagogik.

Außerdem giebt Barchudarian eine Pädagogische Bibliothek in Herbart-Zillerschem Geiste heraus. In derselben veröffentlichte er: 9. Das pädagogische Universitätsseminar zu Jena. — 10. Die Willensbildung. — 11. Die Bedeutung der Jugendspiele in der Erziehung.

Pädagogische Berichte rc. in deutscher Sprache veröffentlichte Barchudarian in den Pädagogischen Studien und in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik: 1. Herbartische Pädagogik in Rußland (Pädagogische Studien, 1888). — 2 Eine neue Erscheinung in der armenischen pädagogischen Litteratur (Ebenda, 1889). — 3. Aus der armenischen pädagogischen Litteratur (Ebenda, 1890). — 4. Rezension: Dittmer, Temperament und Erziehung (Ebenda, 1890).

Isaac Harutjunian: 1. Übersetzung von Zillers Allgemeiner Pädagogik. — 2. Deutschlands pädagogische Universitätsseminare, ihre Thätigkeit und die armenischen Studenten. Gewidmet Professor Dr. Rein in Jena. Tiflis, 1893. In der armenischen Zeitschrift „Arzagang" veröffentlichte Harutjunian: 3. Zur Theorie und Praxis der Schulreisen. — In Barchudarians Pädagogischer Bibliothek: 4. Über die Schulexkursionen der Nersissianschüler.

In deutscher Sprache veröffentlichte Harutjunian Mitteilungen über das Schulwesen in Armenien in den Pädagogischen Studien.

H. S. Mandinian: 1. Kurzer Abriß der Pädagogik. Tiflis, 1878.

Johannes Ter-Mirakianz in Tiflis: In verschiedenen armenischen Zeitschriften: 1. Über Familien- und Schulerziehung. — 2. Über die Notwendigkeit der pädagogischen Vorbildung der Lehrer. — 3. Über das pädagogische Universitätsseminar in Jena. — 4. Die gegenwärtige Arbeit der kaukasisch-armenischen Pädagogen in der Sache der Reorganisation der türkisch-armenischen Schulen (Barchudarian, Pädagogische Bibliothek). — In deutscher Sprache 1. Bericht über das armenische Schulleben (Rein, Pädagogische Studien, 1890, 3. Heft). — 2. Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte des armenischen Volkes (Ebenda, 1893, 4. Heft).

Sahak Sahakian: 1. Präparationen zur biblischen Geschichte des alten Testaments. — 2. Präparationen zu den biblischen Geschichten des neuen Testaments. — Diese beiden Bücher sind vollständig selbständige Übertragungen des Staudeschen Werkes ins Armenische. Namentlich ist das protestantische Element von Sahakian gestrichen und dafür das der armenischen Kirche gesetzt worden. Sahakians Bearbeitung ist auch in den west-armenischen (türkisch-armenischen) Dialekt übersetzt worden.

2. Dänische Litteratur

(von Dr. H. Trier in Kopenhagen)

Vor Skole og Herbarts Paedagogik (Unsere Schule und Herbarts Pädagogik) af L. J. W. Marke, Laerer, Forstander for Varde tekniske Skole (von L. J. W. Marke, Lehrer, Vorsteher der technischen Schule in Varde). Kjöbenhavn 1891.

Adjunkt J. Hoffmeyer, Den Herbartske Pædagogik (Die Herbartische Pädagogik). Indbydelsesskrift fra Aarhus Kathedralskole (Programm der Kathedralschule in Aarhus). Aarhus 1878. — 2. Herbarts Psychologi og Undervisningslære (Herbarts Psychologie und Unterrichtslehre). Vor Ungdom, Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning (Unsere Jugend. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht). 5. Heft, S. 257—270. Kjöbenhavn 1879.

Laererin de K. Frederiksen, Tyske Pædagoger i det nittende Aarhundrede (Deutsche Pädagogen im 19. Jahrhundert). Ibidem 1887, 6. Heft, S. 447—463.

3. Englische Litteratur

(Nach Dr. Lukens' Select Bibliography on the Herbartian Pedagogy und einem Verzeichnisse der Veröffentlichungen Dr. Van Liews und Dr. Charles De Garmos).

S. de Brath, The Foundatione, of Success: a plea for rational Education: 191 S. G. Philip and Son, London 1896.

G. P. Brown, What is Interest? In Public Shool Journal of Illinois, Vol. XII, Nr. 1. (Was ist Interesse?)

John Dewey, Interest and Wil.

C. H. Douglas. Certain Views of Herbart on Mathematics and Natural Science (Über Ansichten Herbarts über Mathematik und Naturwissenschaft) in Educational Review, Vol. III, Nr. 5.

H. M. and E. Felkin. An introduction to Herbarts Science and Practice of Education. (Einführung in Herbarts Theorie und Praxis der Erziehung). London, Swan, Sonnenschein & Co., 1895.

J. J. Findlay Herbartien Literature (in School and College, Boston. Mass. U. S. A. October and Nov. 1892. (Anglo-Herbartische Litteratur.) — Preparations for instruction in English on a direct method. 37 S. Elwertsche Buchhandlung, Marburg 1893. (Präparationen über Elementar-Unterricht in der englischen Sprache nach einer direkten Methode.) — The Teacher Abroad, a proposal (Die Neuere Sprachen, Erste Nummer, 1893). Der Lehrer im Auslande, ein Vorschlag — The Training of Secondary Teachers in Germany, with suggestions for England (Journal of Education, London, Dec. 1892, Febr., Nov. 1893). Die höhere Lehrerbildung in Deutschland. — Memorandum on the Registration and Training of Teachers in Germany 16 S. (In Vol. V of Report of Royal Commission on Secondary Education, London 1894.) (Die höhere Lehrerbildung in Deutschland). — Education in America. 70 S. In Vol VII desselben. (Bericht über Erziehung in Nordamerika.) — The Higher Training of Teachers. 10 S. In The Educational Times, London, Nov. 1893. (Die Frage der höheren Lehrerbildung.) — On the study of Education. 30 S. In Education, Okt d. 3, 10, 17. 24., 1896. (Das Studium der Pädagogik.) — An Experiment in Modern Language Teaching. 20 S. Journal of Education, London, Oct., Nov., Dec. 1896, Tany 1896, von Dr. Findlay, A. E. Twentyman, F. Kirkman. (Ein Experiment in neusprachlichem Unterricht.) — On the definition of Education, Journal of Education. London, Sept. 1896. (Die Idee der Erziehung, Definition) — A School Tour with little children (Child Life, London, Nov. 1892) (Beschreibung einer Schulreise.) — The personal influence of the Teacher (The Educational Times, London, May 1896). Der Lehrer im Verhältnis zur Zucht. — The Life and Educational Writings of Arnold of Rugby (University Press, Cambridge, 1897). (Thomas Arnold, Seine pädagogischen Schriften und Einfluß auf Lehrer.) — Zur Entwickelung des höheren Schulwesens Englands (Dissertation), Leipzig, B. G. Teubner, 1894: auch in der Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik, Nov. 1893.

Charles De Garmo, Herbart and the Herbartians pp. 268. (Herbart und die Herbartianer: 268 S.) London, W. Heinemann. New. York, Charles Scribners Sons, 1895. — The Essentials of Method.— pp. 133. (Grundzüge der Methodik; 133 S.) Boston, D. C. Heath & Co., Boston, U. S. A. revised edition (durchgesehene Auflage), 1893. — Tales Troy for Boys and Girls· pp. 68. Eighth thousand. (Erzählungen aus Troja für Knaben und Mädchen; 68 S. 8. Tausend.) Ebenda, 1895. — Langes Apperception. Translated by Herbart Club and edited by Charles de Garmo; pp. 279. (Langes Apperzeption, übersetzt von Charles de Garmo, 279 S.) Boston, D. C Heath and Co. Boston U. S. A. — The Herbartian System of Pedagogics. In Nos. 1, 3 and 5 of The Educational Review, Vol. I. (Herbarts pädagogisches System. In Nr. 1, 3 u. 5 der E. R., Band 1.) — What does Apperception Mean? (Was bedeutet Apperzeption? In Public-School Journal of Illinois, Vol. X, Nr. 11. — Coordination of Studies (Koordination der Studien). Educational Review, Dez. 1892. — Most Pressing Problems concerning the Elementary Course of Study. Herbart, Jahrbuch. (Die dringendsten Fragen, betr. den elementaren Lehrgang. Ebenda). — Language Work below the high School. 4 parts. (Die Sprachen in den niederen Klassen. 4 Teile.) Ebenda. — Ethical Training in the Public. Shools. American Academy of Political and Social Science, No. 49. (Sittliche Erziehung in der öffentl. Schule. Amerik. Akademie der politischen und sozialen Wissenschaft, Nr. 49.) — The Relation of Instruction to Will Training. (Das Verhältnis des Unterrichts zu der Willensbildung.) Proc. Nat. Ed. Asso., 1890. — Educational Value of Natural Science in Elementary Schools. (Der erziehliche Wert der Naturwissenschaften in den Elementarschulen.) — Moral Training through the Common Branches. (Naturwissenschaft auf den unteren Stufen). In Ed. Papers, by III, Science Teachers, I, 1889—1890. Eben-da, 1894.

Gilbert and Jones, Dissenting opinions to the above report in same number of Review. (Abweichende Meinungen von dem obigen Bericht in derselben Nummer der Review.)

W. T. Harris, Herbart's Doctrine of Interest. In Educational Review; June 1895. (Herbarts Lehre vom Interesse.) — J. F. Herbart on the Application of Mathematics to Psychology (J. F. Herbart über die Anwendung der Mathematik auf Psychologie) in Journal of Speculative Philosophy, Vol. XI. — Apperception defined, and Apperception Versus Perception (Erklärung der Apperzeption und Perzeption). In Public-School Journal of Illinois, Vol. XI, Nr. 2 u. 5. — Herbart and Pestalozzi compared. (Vergleich zwischen Herbart und Pestalozzi.) Ed. Rev., May 1893. — Report of Committee on Correlation of Studies. (Bericht des Komitees über die Wechselbeziehung der Studien.) Educational Review, March, 1895.

Herbart's Science of Education. Translatet by Henry M. and Emmie Felkin, with preface by Oscar Browning, pp. 268. (Herbarts Allgemeine Pädagogik. Übersetzt von Henry M. und Emmie Felkin mit einem Vorwort von Oskar Browning, 268 S.) Swan, Sonnenschein & Co.; London 1892 und Boston, Heath & Co.

Herbartian Journal: Public-School Journal. George P. Brown, Editor. Public-School Publishing Co., Bloomington, Ill.

L. R. Klemm, European Shools; pp. 419; (Europäische Schulen; 419 S.) Nr. XII of the International Education Series. New York, Appleton's, 1889.

C. C. van Liew. Culture Epochs in the

Herbart Year-book, 1895. (Kultur-Epochen im Herbartischen Jahrbuch, 1895.)

Hermann T. Lukens, The Connection between Thought and Memory. Based on Dörpfeldts Denken und Gedächtnis. (Der Zusammenhang von Denken und Gedächtnis. Gegründet auf Dörpfelds Denken und Gedächtnis.) Boston, Heaths Pedagogical Library, 1895.

Charles A. Mc. Murry, Special Method foi Literatur and History; 2nd edition, pp. 114. (Spezielle Methodik der Litteratur und Geschichte; 2. Aufl., 114 S.) Public-School Publishing Co., Bloomington, Ill, 1894. — 46. Special Method in the Reading of complete English Classics in the Grades of the Common School, pp. 137. (Spezielle Methodik der Lektüre englischer Klassiker in der Volksschule, 137 S.) Ebenda, 1894. — Mc. Murry, Mrs. Lida Brown, Classic Stories for the Little Ones; pp. 110. Teachers Edition has Appendix of 33 pages, containing Introduction by Charles Mc. Murry and suggestions on the proper treatment of the stories. (Klassische Erzählungen für die Kleinen; 110 S. Die Ausgabe für Lehrer hat einen Anhang von 33 Seiten, enthaltend ein Vorwort von Charles Mc. Murry und Ratschläge über die Behandlung der Geschichten.) Ebenda, 1894. — The Elements of Genera Method based on the Principles of Herbart. 2nd Edition, pp. 201. (Die Grundzüge der Allgemeinen Methodik, gegründet auf Herbarts Prinzipien.) 2. Aufl., 201 S. Public-School Publishing Co., Bloomington, Ill., 1893. — Pioneer History Stories of the Mississippi Valley; pp. 173; 2nd edition. (Die Ansiedler des Mississippi-Thales. Erzählungen; 173 S. 2. Aufl.) Ebenda, 1894. — Special Method in Geography; pp. 100. (Spezielle Methodik der Geographie; 100 S.) Ebenda, 1894. — Special Method in Natural Science (Spezielle Methodik der Naturwissenschaft).

F. M. Mc. Murry, Value of Herbartian Pedagogy for Normal Shools. Proc. N. E. A., 1892. (Wert der Herbartschen Pädagogik für Lehrerseminare). — Recent Educational Theory. Proc. N. E. A., 1894 (Neue Erziehungstheorie). — Concentration (Konzentration). Educational Review, January 1895. — Concentration. In The Herbartian Yearbook, an unbound vol. of 140 pages, containing papers to be discussed at the N. E. A. meeting in Denver, 1895. (Konzentration. In dem 1. Herbart-Jahrbuch, 140 S., enth. Schriften, über die diskutiert werden soll auf der Versammlung in Denver, 1895.) Public. School Publishing Co., Bloomington, Ill, 1895.

Mrs. L. B. Mc. Murry, Plan of Concentration for first two years. Herbart, Jahrbuch. (Konzentrationsplan für die ersten zwei Jahre. Ebenda.) — The Moral Value of Fairy Tales and Imaginative Literature for Children. (Der sittliche Wert der Märchen und der Erzählungen für Kinder.) In Public-School Journal of Illinois, Vol. X, Nr. 11, und Vol. XI, Nr. 3.

Mrs. Lida Brown and Mary Hall Husted, Robinson Crusoe for Boys and Girls; pp. 117. Teachers' Edition has Appendix of 19 pages, by F. M. Mc. Murry on the Educational Value of Robinson Crusoe, and by C. C. Van Liew on the Method of Teaching Robinson Crusoe. (Robinson Crusoe für Knaben und Mädchen, 117 S. Die Ausgabe für Lehrer hat 19 Seiten von F. M. Mc. Murry über den erziehlichen Wert Robinson Crusoes und von C. C. van Liew über die Methode, Robinson zu lehren.) Ebenda, 1894.

John T. Prince, Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany; pp. 237 (Methoden des Unterrichts und der Organisation der Schulen in Deutschland; 237 S.) Boston, Lee & Shephard, 1892.

Rein's Outlines of Pedagogics. Translated by C. C. and Ida J. Van Liew pp. 199. (Reins Grundriß der Pädagogik. Übersetzt von C. C. und Ida J. Van Liew.) London, Swan Sonnenschein. Syracuse, N. Y., Bardeen 1893.

Levi Seeley. The Common-School System and its Lessons to Amezika, of Germany, New York and Chicago, Kellog & Co. 1896.

G. F. Stout, The Herbartian Psychology (Die Herbartische Psychologie) in Nos. 51 and 52 of „Mind“, London. — Herbart compared with the English Psychologists and with Beneke (Herbart verglichen mit den englischen Psychologen und mit Beneke) in Nr. 53 of „Mind“. — The Psychological Work of Herbarts Disciples (Das Wirken der Schüler Herbarts auf psychologischem Gebiet) in Nr. 55 of „Mind“.

Ufers Introduction to the Pedagogy of Herbart. Translated, by J. C. Zinser, pp. 123. 1894 (Ufers Vorschule der Herbartschen Pädagogik. Übersetzt von J. C. Zinser, 123 S.

J. Ward, Article on Herbart in Encyclopaedia Britannica (Herbart-Artikel in der Encyklopädie Britaniens).

4. Französische Litteratur

(von G. Jost, Inspecteur général de l'Instruction publique in Paris, und Professor F. Guex, Seminardirektor in Lausanne in der Schweiz)

I. Selbständige Schriften

Roehrich, Ed., Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. (Erziehungstheorie nach Herbartischen Grundsätzen.) 137 S. Preis 2,50 frs. Verleger: Delagrave in Paris. 1884.

Guex, F., L'Education professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire. (Die berufliche Bildung der Lehramtskandidaten an Sekundarschulen. Broschüre von 54 S. Lausanne im Verlage des Verfassers. 1892.

Pinloche, A., Herbart. Principales oeuvres pédagogiques. (Pédagogie générale. Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits divers), traduites et fondues en un seul volume. Herbart. Pädagogische Hauptwerke. (Allgemeine Pädagogik. Entwurf der Methodik. Verschiedene Aphorismen und Auszüge.) Übersetzt und in einem Bande herausgegeben. 400 S. Preis 7,50 frs. Verleger: Felix Alcan, Paris, 1895.

Guex, F., L'enseignement éducatif. Rapport présenté au Congrès scolaire suisse à Genève, le 15 juillet 1896, chez l'auteur.

II. Zeitungsartikel

Buisson, F., Dictionnaire de pédagogie 1ère partie, Tome I. Article Herbart. page 1252

et suivantes. Pädagogisches Lexikon. 1. Teil, I. Band. Artikel über Herbart. S. 1252 und folgende. Verleger: Hachette, Paris.

Daguet, A., Manuel de pédagogie. Herbart. page 298. 5ème édition. Leitfaden der Pädagogik. Herbart. S. 298. 5. Aufl. Verlag in Neuchâtel 1886.

Ducotterd, H., De l'étude indispensable de la psychologie pour l'éducateur. Über das notwendige Studium der Psychologie für den Erzieher. Ecole, 25. septembre 1889. (In der Zeitschrift Ecole, 25. Sept. 1889 erschienen.) Verleger: Payot, Lausanne.

Quayzin, H., La pédagogie scientifitique. Ecole du 10. février et du 25. juillet 1889. Lausanne. Payot. Die wissenschaftliche Pädagogik. In der Zeitschrift Ecole vom 10. Februar und 10. Juli 1889. Verlag: Payot in Lausanne.

Dereux, H., La psychologie appliquée à l'éducation, d'après Herbart. Revue pédagogique 1890, numéros 5, 6, 7, 8, 12 et 13. Paris. Delagrave. Angewandte Psychologie nach Herbartischen Grundsätzen. Nr. 5, 6, 7, 8, 12 u. 13 der Revue pédagogique. Verlag: Delagrave, Paris.

Guex, F., Un nouveau cours de psychologie élémentaire appliquée à l'éducation. Ecole, 10 juin 1890 Nr. 11. Lausanne chez Payot. Ein neuer Kursus über Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung. In der Zeitschrift Ecole vom 10. Juni 1890 Nr. 11. Verlag: Payot in Lausanne. — Importance de la psychologie pour l'éducateur. Ecole, 25 juin 1890, Nr. 12. Bedeutung der Psychologie für den Erzieher. Nr. 12 der Zeitschrift Ecole vom 25. Juni 1890. — Théorie des facultés de l'âme. »Ecole« des 10. juillet, 10. août, 25 août, 10 et 25. septembre 1890, soit nos 13, 15, 16, 17 et 18. Über die Seelenthätigkeiten (nach der Herbartischen Schule). In den Nr. 13, 15, 16, 17 u. 18 der Zeitschrift „Ecole" vom 10. Juli, 10. August, 25. August, 10. September u. 25. September 1890. — La question des examens. Brochure de 16 pages. Extrait du Journal l'Ecole. Lausanne 1890, chez l'auteur. Die Prüfungsfrage. Broschüre von 16 Seiten. Auszug aus der Zeitschrift l'Ecole. Im Verlage des Verfassers. Lusanne 1890. — Le P. Girard, élève de J. F. Herbart. Brochure de 9 pages in 4°. Extrait du Recueil inaugural de l'Université de Lausanne. Lausanne 1892, chez l'auteur. Der P. Girard, ein Schüler von J. F. Herbart. Broschüre von 9 Seiten in Quartoktav. Auszug aus dem Recueil inaugural der Universität zu Lausanne. Im Verlage des Verfassers. Lausanne 1892. — De intérêt et de l'aperception dans l'enseignement. Educateur 1er mars 1893 Nr. 5. Genève. Über Interesse und Apperzeption im Unterricht. Nr. 5 der Zeitschrift »Educateur« vom 1. März 1893 in Genf.

5. Kroatische Litteratur

(von Dr. G. Turic, Hauptlehrer am Königlichen Seminar in Petrinja in Kroatien)

I. Selbständige Schriften

St. Basariček, Professor an dem Lehrer-Seminar in Agram. — Nauk o uzgoju. Die Erziehungslehre. Lehrbuch für die Lehrerseminaren. 4 Teile. 2. Auflage. Zagreb, Agram 1894. Verlag der kroatischen pädagogisch-litterarischen Gesellschaft in Agram.

Dr. G. Arnold, Professor der Pädagogik an der Universität in Agram. — Etika i povjest, Ethik und die Geschichte. Zagreb, Agram 1879.

Dr. J. Posedel, Professor am Gymnasium in Ragusa. — Empirijska psihologija, Empirische Psychologie. Ein Lehrbuch für das Gymnasium. Dubrovnik, Ragusa 1892.

Dr. J. Arnold, Professor der Pädagogik an der Universität in Agram. — Psychologija, Psychologie. Lehrbuch für Gymnasien. Zagreb, Agram 1893.

M. Buković, Schuleninspektor. — Dusoslovje, Psychologie. Ein Hilfsbuch für die Lehrer. Osijek, Essegg 1893.

Dr. G. Turić, Seminarlehrer in Petrinja. Rukovod za prirodoznanstvenu obuku u nižim uzgojnim školama. Hilfsbuch für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den niederen Erziehungsschulen. 1. Teil. Zagreb, Agram 1894. Verlag der kroatischen pädagogisch-litterarischen Gesellschaft in Agram.

Dr. J. Golik, Gymnasiallehrer in Agram. Nauk ob uzgoju, s osobitim obzirom na psihologiju. Die Erziehungslehre mit besonderer Rücksicht an die Psychologie. Zagreb, Agram 1895.

II. Zeitungsartikel

1. Dvorniković L., Herbart i Spencer kao pedagozi. Herbart und Spencer als Pädagogen. In Napredak, 1887. — 2. Dr. G. Turić, Seminarlehrer in Petrinja. Prva računska obuka. Der erste Rechenunterricht. In: Školski vjesnik, Pädagogische Monatsschrift der bosnischen Landesregierung. 1. Jahrgang. Sarajevo 1894. — 3. Početno čitanje, Der erste Leseunterricht, psychologisch betrachtet. In: Napredak, Wochenschrift des kroatischen Lehrerverbandes. 25. Jahrg. Zagreb, Agram 1895. — 4. Formalna čuvstva i interes za čitanje, Die formalen Gefühle als Grundlage des Interesse für das Lesen. In: Napredak, Pädag. Wochenschrift des kroatischen Lehrerverbandes. 1895. — 5 Ima li zajednička pedagogija? Giebt es allgemeingiltige Pädagogik? Napredak 1895. — 6. Govorenje protumačeno sa stanovišta pedagoške psihologije, Das Sprechen vom Standpunkte der pädagogischen Psychologie betrachtet. Napredak 1896. — 7. Viele Präparationen nach den formalen Stufen für Sprachunterricht, Rechnen und Sachunterricht in Napredak und Školski vjesnik, besonders von Kobali, Übungsschullehrer in Agram.

6. Magyarische Litteratur

(Von Dr. Johann Waldapfel, Professor in Budapest)

Johann N. Alszeghy, Az oktatás alaki fokai. Die formalen Stufen des Unterrichtes. Család és Iskola. Kolozsvár. 1883, 9. Jahrg., S. 154.

Anonym. 1. Ballauff, „Herbart általanos paedagogiája". (Übersetzung einer Abhandlung Ballauff's über Herbarts Pädagogik, die in den von Ziller und Ballauff redigierten „Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik" erschienen war.) Magyar Tanügy, Budapest, 1873, 2. Jahrg., S. 6, 71. — 2. Stoy Volkmar, „A lelki tehetségek elmélete paedagogiai szempontból." (Übersetzung eines Teiles einer Stoy'schen Schrift, in dem die Theorie der

Seelenvermögen aus pädagogischem Standpunkte besprochen wird.) Magyar Tanügy 1873, 2. Jahrg., S. 266. — 3. Dr. Stoy. Nekrolog (Übernommen aus der Wiener Zeitschrift „Das Pädagogium") Néptanitók Lapja. Budapest, 1885. — 4. Regéczy József: A Herbartiskola nevelési elveinek története, kritikája és alkalmazása. (Rezension des Regéczyschen Buches „Kritik, Geschichte und Anwendung der Erziehungsgrundsätze der Herbartschen Schule") s. Regéczy). Nevelés. Losoncz. 1889, 2. Jahrg., S. 200. — 5. A népoktatás elmélete és gyakorlata a Herbartféle elvek alapján. I. Bevezetés. Herbart és követői. II. A Herbart-Zillerféle tanítási elvek. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbartschen Grundsätzen. 1. Einleitung. Herbart und seine Anhänger. 2. Die Herbart-Zillerschen Grundsätze der Didaktik. Néptanitók Lapja 1890, S. 385, 395, 401.

Josef Bánóczi, Herbart. Emléksorok születésének évszázados fordulójára. Herbart. Gedenkzeilen zur hundertsten Jahreswende seines Geburtstages. Magyar Tanügy. Budapest, 1876, 5. Jahrg.

Jonas Barna, 1. A népiskolai olvasókönyvekröl. Über Lehrbücher für die Volksschule. (Polemik mit Radó — s. diesen — über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Grundsätze auf den Volksschulunterricht.) Néptanitók Lapja. Budapest, 1881, S. 441, 448. — 2. A concentratio az oktatásban. Die Konzentration im Unterrichte. (Eine im allgemeinen günstige Beurteilung der Herbart-Zillerschen Grundsätze und trotzdem eine Verteidigung der „konzentrischen Kreise") Néptanitók Lepja 1885, S. 517, 525. — 3. Az érdeklödés, mint a tanítás egyik sarkalatos nevelöeszköze. Das Interesse als ein Haupterziehungsmittel des Unterrichtes. (Gedrängte Darstellung der Grundsätze der Herbart-Zillerschen Lehre vom Unterricht.) Néptanitók Lapja 1886, S. 76. — 4. Elmélet és gyakorlat. Theorie und Praxis. (Darstellung der Theorie von den formalen Stufen nebst einer Präparation aus der Geschichte.) Néptanitók Lapja 1892, 210, 218.

Ladislaus Bologa, Herbart paedagogiai érdeklödése. Das Interesse in der Pädagogik Herbarts. (Inaug.-Dissertation.) Budapest, 1888, 27 S.

Dr. Michael Demeczky, A mathematika methodikájához. Zur Methodik der Mathematik. (Präparationen nach formalen Stufen aus dem Algebraunterricht des 4. Gymnasialjahres). Tanáregyesületi Közlöny, Budapest, 1889/90 23. Jahrg., S. 459.

Franz Dreisziger, Az elsö osztály teljes vezórkönyve Herbart-Ziller rendszere nyomán. Vollständiges Methodenbuch für die erste Klasse nach Herbart-Zillerschem System. Zenta, 1892, 289 S.

Jakob Eichler, Megjegyzések az állatok ismertetésének módszeréhez. Bemerkungen zu der bei der Beschreibung von Tieren zu befolgenden Methode. (Spricht über die Verwertung des tierkundlichen Unterrichtes für die Erweckung der sympathetischen und religiösen Teilnahme in Herbart'schem Sinne.) Izraelita Tanugyi Ertesitö 1885, S. 51.

Bernat Freund, 1. A modern paedagogia vázlata peldabeszédekkel kisérve. Abriß der modernen Pädagogik in Begleitung von Sprichwörtern. (Unter moderner Pädagogik versteht der Verfasser die wissenschaftliche Pädagogik, wie sie vor allem in Zillers grundlegenden Schriften und in den „Jahrbüchern s. wissensch. Päd." erscheint.) Programm der Bürgerschule in Nagy-Bittse, 1884. — 2. Stilistika és psychologia. Stilistik auf psychologischer Grundlage. (Benutzt in den Auseinandersetzungen prinzipieller Natur ausschließlich Gedanken Herbarts und der Herbartianer, wie Ziller, Dörpfeld, u. a.) Programm der Bürgerschule in Nagy-Bittse, 1885. — 3. Segitsünk a szüléknek nevelés dolgában. Helfen wir den Eltern im Erziehen! (In Herbartschen Gedankenkreisen sich bewegend, empfiehlt der Verfasser das Veranstalten von Elternabenden und Anlegen von Individualitätsbüchern). Iskola és Szülöház. Brassó, 1890, 1. Jahrg., S. 51. — 4. A tananyagba való elmélyedés. Vertiefung in den Unterrichtsstoff. (Über Vertiefung und Interesse in Herbart'schem Sinne.) A Nemzeti Jskola. Budapest, 1890, 1. Jahrg. S. 241. — 5. Nevelési momentumok a tanmódszerben. Erziehliche Momente in der Lehrmethode. (Begründung der Theorie von den formalen Stufen aus dem Gesichtspunkte ethischer Bildung.) Programm der Bürgerschule in N. Bittse, 1890. — 6. Az érzés paedagogiája. Die Pädagogik des Gefühls. (Betrachtungen über Interesse und Apperzeption nach Rein und K. Lange.) Polgáriskola. Budapest, 16. Jahrg., S. 7, 90. — 7. A népiskolai munka mechanikai-e? Ist die Arbeit der Volksschule mechanisch? (Verneint die Titelfrage und zwar, da es sich um eine Polemik mit einem Gymnasialpädagogen handelt, unter Berufung auf Otto Frick.) Jskalai Szemle. Csurgó 1893, 13. Jahrg., S. 7. — 8. Dörpfeld F. Vilmos. F. Wilhelm Dörpfeld (Nekrolog) Iskolai Szemle. Csurgó 1894, 14. Jahrg., S. 88.

Stephan Gyertyánffy (mit Kiss und Radó s. diese). Magyar Olvasókönyvek. Ungarische Lesebücher für die Volksschule. (Nach Zillerschen Grundsätzen, namentlich in kulturhistorischer Stufenfolge.) Budapest, Mehner Vilmos. Mehrere Auflagen, z. T. schon die 8. Aufl.

Ludwig Grósz, A jellemképzésröl általában. (Ziller után.) Über Charakterbildung im allgemeinen (Nach Ziller.) Felsö Nép-és Polgáriskolai Közlöny, Budapest, 1888, 6. Jahrg., S. 297.

H. H. A. Herbart-Zillerféle paed. irány ismertetése. Über die Herbart-Zillersche Richtung in der Paed. Evangelikus Népiskola. Sopron 1889, 1. Jahrg., S. 227.

Dr. Gustav Heinrich, 1. Paedagogia és tapasztalat. Pädagogik und Erfahrung. (Bespricht, von einem Worte Herbarts ausgehend, die Wichtigkeit der theoretisch-pädagogischen Schulung der Lehrer.) Magyar Tanügy. Budapest, 1873, 2. Jahrg., S. 321. — 2. Johann Fr. Herbarts pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge, herausgegeben von Dr. Otto Willmann. 1. Bd. Leipzig (Besprechung). Magyar Tanügy 1874, 4. Jahrg., S. 181.

Moriz Hoffmann, Radó Vilmos a népiskolai tananyag revisiójáról a Herbart-Zillerféle rendszer tükrében. Wilhelm Radó über die Revision des Volksschullehrstoffes im Lichte des Herbart-Zillerschen Systems. (Angriff auf Radó als Vermittler von Gedanken Zillers und Reins, s. Radó). Neptanoda Pécs. 18. Jahrg., S. 90, 99, 106, 116.

H. K., A tanitás technikájáról és módjáról. Über Methode und Technik im Unterricht. (Die formalen Stufen Herbarts.) Néptanoda. Pécs. 25. Jahrg., S. 198.

Dr. Moriz Kármán, 1. Herbart és Lubrich. Herbart und Lubrich. (Polemische Broschüre gegen den Universitätsprofessor Lubrich, der in seiner Schrift „Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései etc." Herbarts System und den ungarischen Lehrplan für höhere Schulen als Produkt Herbartischer Pädagogik angegriffen hatte (s. Lubrich). Budapest, Aigner Lajos 1875. 35 S. — 2. A tantervek elméletéhez. Zur Lehrplantheorie. (Von Herbartischen Gedanken ausgehend, bezeichnet der Verf. Geschichte und Erdkunde als die beiden Hauptgruppen des Unterrichts.) Magyar Tanügy. 1874, 3. Jahrg., S. 97. — 3. Herbart es Lubrich. Herbart und Lubrich. (S. oben.) Magyar Tanügy, Budapest 1875, 4. Jahrg. — 4. A paedagogia alapvetése I. Az erkölcsi feladat. Grundlegung der Pädagogik: I. Die ethische Aufgabe. (Eine grundlegende Fortbildung von Herbarts Ausführungen über die ethischen Ideen.) Magyar Tanügy 1877, 6 Jahrg., S. 1. — 5. A paedagogia alapvetése. A nevelés munkája. Grundlegung der Pädagogik. Die Erziehungsarbeit. (Der Verfasser teilt — ergänzend die bekannten Herbartischen Kategorieen — die Erziehungsarbeit in 4 Gruppen: Pflege, Regierung, Zucht und Unterricht, und stellt dementsprechend Gymnastik, Hodegetik, Taktik und Didaktik als die 4 Gebiete der Pädagogik auf.) Magyar Tanügy 1878, 7 Jahrg., S. 14. — 6. A paedagogia alapvetese. A történeti fejlödés útja. Grundlegung der Pädagogik. Der Weg der geschichtlichen Entwickelung. (Eine selbständige Auffassung der ethischen Entwickelung der Menschheit als Grundlage der historischen Stufen im Unterricht.) Magyar Tanügy 1880, 9. Jahrg., S. 14. — 7. A nevelés néhány pontjáról. Über einige Punkte der Erziehung. (Ein Vortrag.) (Bezeichnet mit einer nicht unwichtigen Modifikation der in Herbarts „Ästhetische Darstellung der Welt 2c." niedergelegten Gedanken die einheitliche Darstellung nationaler Bildung als eine Hauptaufgabe pädagogischer Wissenschaft.) Magyar Tanügy 1886, S. 82. — 8. Két fejezet az általános paedagogiából. Zwei Kapitel aus der allgemeinen Pädagogik. (Eine Weiterführung der Gedanken Zillers über Gegenstand, Einteilung und Hilfswissenschaften der Pädagogik, sowie über die Grundsätze der Lehre von der Regierung.) Programm des Übungsgymnasiums am Landes-Mittelschulprofessoren-Seminar. 1890.

Dr. Aron Kiss, 1. Magyar olvasókönyvek. Ungarische Lesebücher. (S. Gyertyánffy). 2. Roth Vilmos. Magyar olvasókönyv az izraelita elemiiskolák II. osztálya számára. (Rezension des von Wilhelm Roth (Radó; s. letzteren) für die 2. Klasse der israelitischen Volksschulen verfaßten Lesebuches). (Der Rezensent spricht über die Anwendbarkeit Zillerscher Grundsätze auf die Stoffauswahl der Volksschullesebücher). Néptanítók Lapja. Budapest, 1879, 12 Jahrg., S. 483. — 3. Dr. Verédy Károly. (Paedagogiai Encyklopaedia. Könyvismertetés. Rezension der in Herbartischem Geiste redigierten Pädagogischen Encyklopädie von Verédy; s. letzteren) Felsö Nép-és Polgariskolai Közlöny. Budapest, 1884, 1. Jahrg., S. 469.

Theodor Kozocsa, Természettani tanítási tervezetek népiskolák számára. Präparationen (mit Rücksicht auf die formalen Stufen) für den Physikunterricht in der Volksschule. Néptanítók Lapja 1880, S. 137, 169, 213, 242, 268, 356, 384.

Alexander Krausz, A tanítóképzöintézeti oktatás és nevelés és az új tantervjavaslat. Erziehung und Unterricht in den Lehrerseminarien und der neue Lehrplanentwurf. (Bespricht, auf dem Boden Herbartischer Pädagogik stehend, den vom Landesvereine der Lehrerseminarprofessoren herausgegebenen Lehrplanentwurf für Lehrerseminare.) Magyar Tanítóképzö. Budapest, 1895, 10. Jahrg., S. 245.

Josef Kúthy, Tudomány és tanitás. Paed. ertekezes. Wissen und Unterricht. Eine pädagogische Abhandlung. (Giebt einen Abriß der Theorie von den formalen Stufen und als Beispiele einige Präparationen.) Székesfehervár. 1892.

August Lubrich, 1. Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministerialis tanterv. Die Grundirrtümer des philosophischen Systems Herbarts und der ungarische ministerielle Lehrplan. Budapest, 1875. — 2. Válasz Szamosi János észrevételeire. Antwort auf die Bemerkungen Johann Szamosis. (Der im Grunde gegen Herbart eingenommene Professor Lubrich verteidigt trotzdem Szamosi gegenüber die Übungsschule Zillers in Leipzig und beruft sich unter anderem auf die seinerzeit von Herbart in Königsberg und Stoy in Jena errichteten Übungsschulen.) Az országos középtanodai tanàregylet közlönye. 1871/72. 5. Jahrg., S. 542.

Dr. Michael Málnai, A történet tanításáról. Über den Geschichtsunterricht. (Bespricht im Sinne von Herbarts „ästhetischer Darstellung der Welt" Zweck, Stoff und Methode des Geschichtsunterrichtes.) Budapest 1886, 20 S. — Dasselbe. Magyar Tanügy, 1886, S. 123. — 2. A népiskolai tanterv kérdéséhez. (Zur Frage des Volksschullehrplanes. (Vom Standpunkte Herbartischer Grundsätze unter Heranziehung von Dörpfelds „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans" und Beyers „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule"). Néptanitók Lapja 1886, S. 317, 322, 332. — 3. Lehrbuch der Pädagogik für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien von E. Mertig. (Rezension, in der das Verhältnis des besprochenen Buches zur Herbart-Zillerschen Schule beleuchtet wird.) Magyar Tanítóképzö 1892, 2. Jahrg., S. 52. — 4. Az elsö osztály teljes vezérkönyve Herbart-Ziller nyomán. (Rezension des Dreiszigerschen Methodenbuches für das erste Schuljahr, s. Dreiszigér.) Magyar Paedagogia 1892, 1. Jahrg., 508.

Engelbert Màzy, Paedagogiai alapfogalmak. Pädagogische Grundbegriffe. (Auf Herbartischer Grundlage, u. a. von Willmann beeinflußt.) Budapest 1893, 80 S. — Dasselbe. Magyar Paedagogia 1893, 2. Jahrg., S. 337, 395, 458, 513.

Bernat Paksi (Freund) Eudaemonismus és ethika. Eudämonismus und Ethik. (Bespricht Herbarts Ethik als Gegenfüßler des Eudämonismus und die Anwendung derselben auf die Auswahl des Gesinnungsstoffes im Unterricht.) Kalauz. Nagy-Szombat 1890, 3. Jahrg., S. 177 und auch Programm der Bürgerschule in Nagy-Bittse, 1890.

Dr. Adolf Pechany, Comenius, Rousseau és Pestalozzi befolyása a mai paedagogiára. Der Einfluß des Comenius, Rousseau und Pestalozzi auf die heutige Pädagogik. (Unter „heutiger Pädagogik" versteht der Verfasser hauptsächlich die Pädagogik Herbartischer Richtung.) A Nemzeti Iskola 1890, 1. Jahrg., S. 204, 247, 280, 305, 343.

Alexander Peres, Herbart és Diesterweg. Ismertetes kritikával. Herbart und Diesterweg.

Darstellung und Kritik. Losoncz 1891, 91 S. — Dasselbe. Nevelés Losoncz 1890, 3. Jahrg., S. 16, 57, 117, 158, 198, 236, 276, 316.

Dr. Gedeon Petz, Az idegen nyelvek tanításának módszere. Die Methode des Unterrichts in den fremden Sprachen. (Der vom Verfasser empfohlene methodische Gang schließt sich an Herbarts formale Stufen an.) Programm des evangelischen Gymnasiums. Budapest, 1892.

Wilhelm Radó, 1. Magyar olvasókönyvek. Ungarische Lesebücher für israelitische Volksschulen. Budapest, Singer és Wolfner. Mehrere Auflagen. — 2. Magyar olvasókönyvek. (Siehe Gyertyanffy.) — 3. A népiskolai olvasókönyvekről. (Über Volksschullesebücher. (Behandelt den Gesinnungsstoff im Sinne Zillers.) Néptanitók Lapja 1881, 19. Jahrg., S. 5, 26, 68, 88, 146, 167. — 4. Az ujévi ministeri rendelet és a tudományos paedagogia. Die ministerielle Neujahrsverordnung und die wissenschaftliche Pädagogik. Néptanitók Lapja 1882, 15. Jahrg., S. 161, 180. — 5. Tudás és erkölcsiség. Wissen und Sittlichkeit. (Bespricht im Sinne Herbartscher Pädagogik die psychologisch-ethischen Grundlagen des erziehenden Unterrichts.) Néptanitók Lapja 1882, S. 664, 697. — 6. Az erkölcsi érzület müvelése. Das Bilden einer sittlichen Gesinnung. (Spricht über Gesinnungsunterricht im allgemeinen in Zillerschem Sinne und giebt die Präparation eines ungarischen Volksmärchens nach formalen Stufen.) Néptanitók Lapja 1885, S. 321, 337. — 7. A népiskolai tananyag revisiója. Revision des Lehrstoffes der Volksschule. (Tritt für eine Reform des Volksschullehrstoffes auf Herbart-Zillerscher Grundlage ein.) Magyar Tanügy 1884, S. 531. — 8. Az iskolai rendtartásról. Über Regierung in der Schule. Néptanitók Lapja 1885, S. 81, 89, 99. — 9. Mehrere Artikel in Verédys Encyklopädie (s. Verédy).

Josef Regéczy, 1. A Herbartiskola nevelési elveinek története, kritikája és alkalmazása. Első rész. Herbart és követői. Geschichte, Kritik und Anwendung der Erziehungsgrundsätze der Herbartschen Schule. Erster Teil. Herbart und seine Anhänger. Nagy-Szombat 1889, 110 S. — Dasselbe. Kalauz, Nagy-Szombat 1888, 2. Jahrg., S. 1, 81, 215 und 1889, 3. Jahrg., S. 81. — 2. W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 1. 1888, 2. 1890. (Besprechung der ersten zwei Seminarhefte.) Kalauz 1890, 4. Jahrg., S. 144.

Emil Rombauer, Lehrproben und Lehrgänge in der Praxis der Gymnasien und Realschulen von O. Frick und G. Richter, Halle 1884. (Anzeige der Frickschen Zeitschrift und Auszug aus dem von G. Richter geschriebenen Vorworte zum ersten Hefte der Lehrproben, worin die Verwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Grundsätze für die höheren Schulen besprochen wird.)

Balthasar Schmidt, Olvasókönyveink vonatkozással Herbart-Ziller elveire. Unsere Lehrbücher mit Bezug auf die Herbart-Zillerschen Grundsätze. Néptanoda Pécs., 26. Jahrg., S. 50, 58.

Josef Schön, Herbart paedagogiai rendszere. Das pädagogische System Herbarts. Néptanoda Pécs., 15. Jahrg., S. 20, 28.

Dr. Adolf Silberstein, Az iskolai oktatás reformjához. Zur Reform des Schulunterrichtes. (Schildert das unterrichtsreformatorische Element in den päd. Bestrebungen Herbarts, Zillers und Stoys.) Magyar Tanügy, Budapest, 1872, 1. Jahrgang, S. 118.

Abraham Stern, A történelem tanitásáról a vallásoktatás keretében. Über biblische Geschichte im Religionsunterricht. (In Anlehnung an die in den Schriften Kohlrauschs, Zillers und seiner Schüler enthaltenen Gedanken.) Magyar Zsidò Szemle.

Wilhelm Suppan, 1. A középiskolai didaktika alapvonalai. Grundzüge einer Didaktik für Mittelschulen. (Eine auf der Grundlage von Herbarts „Allg. Pädagogik“ und „Umriß“ geschriebene Didaktik für Gymnasien und Realschulen, die in Ungarn unter der Bezeichnung „Mittelschulen“ zusammengefaßt werden.) Székelyudvarhely 1876. 64 S. — Dasselbe. Programm der Realschule in Székelyudvarhely 1876. — 2. Az iskolai fegyelemről. Über Schulregierung. (Im Sinne Zillers, mit Zugrundelegung seiner allgemeinen Pädagogik.) — 3. A paedagogia alapfogalmairól. Über die Grundbegriffe der Pädagogik. (Rezension zweier Aufsätze Reins in den ersten Heften der Pädagogischen Studien und zwar 1. Herbarts Regierung und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnisse zu einander besprochen. 2. Betrachtungen über Methode und Methodik.) Magyar Tanügy 1877, 6. Jahrg., S. 278. — 4. A nevelöoktatás elvei. (Die Grundsätze des erziehenden Unterrichtes auf Grund des im 18. Hefte der Reinschen Pädagogischen Studien erschienenen Aufsatzes von G. Fröhlich: Die Erziehungsschule, zugleich eine Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik.) Magyar Tanügy 1878, S. 267. — 5. A méréstan a népis kolában. Die Geometrie in der Volksschule. (Bespricht Lehrstoff und Lehrgang des geometrischen Unterrichtes in der Volksschule im Sinne der Herbartianer, den ersteren namentlich nach Zizmann, dem bekannten Schüler Stoys.) Néptanitók Lapja 1878, 11. Jahrg., S. 216, 258. — 6. Két mintaleczke a mértani oktatáshoz. Zwei Musterlektionen zum geometrischen Unterrichte. (Präparationen nach formalen Stufen bearbeitet.) Néptanitók Lapja 1878. — 7. A számvetés a népiskola felsö osztályaiban. Das Rechnen in den höheren Klassen der Volksschule. (Folge von Präparationen mit Beachtung der 5 formalen Stufen.) Néptanitók Lapja 1880, 13. Jahrg., S. 57, 70, 100, 128, 146, 172, 196, 227, 245, 273, 307, 358, 420, 481, 518, 541, 577, 596, 624 und Néptanitók Lapja 1881, 14. Jahrg., S. 9, 30, 53, 73, 94, 115, 128, 151, 200. — 8. Az inga és az órák. Das Pendel und die Uhren. (Präparationen zur Physik nach formalen Stufen.) Néptanitók Lapja 1883, 17. Jahrg., S. 186, 198. — 9. A Herbart-Ziller-Stoyféle didaktikai alapelvek mennyire értékesithetök a középiskolai oktatásban. Wie lassen sich die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze im Mittelschulunterrichte verwerten? (Auszug aus dem bekannten Ref. O. Fricks in der preuß. Direktorenversammlung 1883.) — 10. A tananyag leszállitása a fövárosi népiskolákban. Die Verminderung des Lehrstoffes in den Volksschulen. (Über die Frage der Überbürdung in den Budapester Volksschulen mit besonderer Betonung der Konzentrationsidee im Sinne Herbartscher Pädagogik.) Néptanitók Lapja 1887, 18. Jahrg., S. 718. — 11. Mehrere Artikel Herbartscher Richtung in Verédys Encyklopaedie (s. Verédy).

Josef Szirmai, A túlterhelés és a Herbart-Zilleristák. Die Überbürdung und die Herbart-

Zillerianer. (Greift die Bestrebungen Herbart-Zillerscher Richtung auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes in Ungarn an.) Budapest 1885, 31 S.

Emil P. Thewrewk, A tantervi bizottság munkálatának érdekében. Im Interesse der Arbeit des Lehrplancomités. (Verteidigt den Lehrplanentwurf des Mittelschulprofessorenvereines gegen den Angriff eines anonymen Herbartianers. Das Rüstzeug der Verteidigung ist auch durchaus aus Herbarts Schriften geholt.) A budapesti Tanáregylet Közlönye 1867.

Vazul (wahrscheinlich Pseudonym), 1. Herbart és Ziller a népiskolában. Herbart und Ziller in der Volksschule. Népnevelök Lapja 1885, S. 17, 25, 34, 41, 51, 57. — 2. Alapvetes a nevelöoktatás tanához. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. (Frei nach Ziller.) Népnevelök Lapja 1885, S. 221, 236, 250.

Dr. Karl Verédy, Paedagogiai Encyclopaedia. Különös tekintettel a népoktatás állapotára. Több tanférfiú közremüködésével. Pädagogische Encyklopädie mit besonderer Rücksicht auf den Zustand des Volksschulunterrichtes. Unter Mithilfe mehrerer Schulmänner. (Die wichtigsten Artikel der Encyklopädie sind im Geiste Herbartischer Pädagogik geschrieben; der Redakteur selbst war ein Schüler Zillers in Leipzig.) Budapest, 1886, 959 S. — 2. Neobarbarismus. Neobarbarismus. (Bekämpft auf Herbartschen Prinzipien fußend das Überhandnehmen des didaktischen Utilitarismus und Materialismus, die der Verfasser mit einem Worte Du-Bois-Reymond's als Neobarbarismus bezeichnet.) Magyar Tanügy 1884, S. 531.

Ludwig Volák, Az I. osztály teljes vezérkönyve Herbart-Ziller rendszere nyomán. Irta Dreisziger Ferencz. (Besprechung des Dreiszigerschen Methodenbuches für die 1. Klasse, s. Dreisziger.)

Georg Volf, Az encyclopaedismus és az anyanyelvi oktatás. Der Encyklopädismus und der muttersprachliche Unterricht. (Bekämpft, auf dem Boden Herbartischer Pädagogik stehend, den im muttersprachlichen Unterricht herrschenden Encyklopädismus.) Magyar Tanügy 1879, 8. Jahrg., S. 24.

Johann Waldapfel, 1. A formalis fokozatok elméletének története. Geschichte der Theorie von den formalen Stufen. Magyar Paedagogia 1892, 1. Jahrg., S. 449, 521, 577. — 2. A herbartista paedagogiai irodalom nehány ujabb jelenségéröl. Über einige neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Herbartischen pädagogischen Litteratur. Magyar Paedagogia 1894, 3. Jahrg., S. 411.

7. Niederländische Litteratur

(von W. Rheinen, Hauptlehrer in Wickrathberg, Rheinland)

I. Bücher

Critas (Pseudonym für H. Douma und L. A. den Hollander.) De nieuwere richting in het lager onderwijs. (Die neuere Richtung im Volksschulunterricht.) Tiel, D. Mijs. 2. Aufl. 1894. 167 S. 1,25 f.

H. Deelman, De formeele leertrappen. (Die formalen Unterrichtsstufen. Nach Wiget „Die formalen Stufen des Unterrichts" und Dörpfeld „Der didaktische Materialismus.") Purmerend, J. Muusses, 2. Aufl. 1896. 130 S. 1 f. — De apperceptie. (Die Apperzeption. Nach Dr. K. Lange.) Purmerend, J. Muusses, 1895. 144 S. 1,20 f. — De leertrappen in de praktijk. (Die Unterrichtsstufen in der Praxis.) Purmerend, J. Muusses, 1895. 170 S. 1,40 f.

H. Douma, Schoolwandelingen en waarnemingen. (Schulwanderungen u. Wahrnehmungen.) Tiel, D. Mijs, 1893. 1,25 f.

H. Douma und M. H. Lem, Het zaakonderwijs in de eerste twee leerjaren. (Aanschouwingsonderwijs.) (Der Sachunterricht in den ersten beiden Schuljahren. Anschauungsunterricht.) Purmerend, J. Muusses, 1894. 2,50 f. Dazu 21 Anschauungsbilder. 8,50 f.

H. Douma, Handboek voor de methodiek der leervakken. (Handbuch für die Methodik der Unterrichtsfächer.) Purmerend, J. Muusses, 1., 2. u. 3. Aufl. 1895. 3,90 f.

J. Geluk, Woordenboek voor opvoeding en onderwijs. (Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.) Groningen, J. B. Wolters, 1880—1882. 992 S. 6,75 f. — Beginselen der opvoedingsleer naar de denkbeelden van Herbart. (Grundbegriffe der Erziehungslehre nach den Gedanken Herbarts.) Groningen, J. B. Wolters, 1885. 200 S. 1,50 f.

E. Heimans, De concentratie de leervakken op de lagere school in verband met de kennis der omgeving en de zedelijke opvoeding. (Die Konzentration der Unterrichtsfächer in der Volksschule mit Bezug auf die Kenntnis der Umgebung und die sittliche Erziehung.) Amsterdam, H. J. W. Becht, 1893. 44 S. 0,35 f. — De levende natuur. Handleiding bij het onderwijs in de kennis van planten en dieren op de lagere school, in het bijzonder voor groote steden. (Die lebendige Natur. Anleitung für den Unterricht in der Pflanzen- und Tierkunde in der Volksschule, insbesondere für große Städte.) Amsterdam, W. Versluys, 1893. 0,75 f.

E. Heimans und Jac. P. Thysse, Präparationen für den naturkundlichen Unterricht. I. Langs dijken en wegen (Längs Deichen und Wegen). 1895. 93 S. 1,50 f. II. In sloot en plas. (In Graben und Sumpf.) 1895. 176 S. 1,50 f. III, Door het rietland. (Durch das Ried.) 1896. 1,90 f. Amsterdam, W. Versluys.

J. Kooistra, Zedelijke opvoeding. (Sittliche Erziehung.) Groningen, J. B. Wolters, 2. Aufl. 1894. 1,25 f.

M. H. Lem und A. J. Straatman, De nieuwere paedagogiek. Schets van Herbarts opvoedingsleer. (Die neuere Pädagogik. Skizze der Erziehungslehre Herbarts. Nach der 6. Aufl. von „Chr. Ufer, Vorschule der Pädagogik Herbarts.") Amsterdam, C. van Twisk, 1894. 144 S. 1,40 f.

H. de Raaf, Geheugen en denken, eene ziel- en onderwijskundige studie, (Gedächtnis und Denken, eine psychologisch-pädagogische Studie) bewerkt naar „Denken und Gedächtnis" von Fr. W. Dörpfeld. Tiel, D. Mijs, 1886. 144 S. 1,50 f. — Beginselen der opvoedkunde voor de lagere school, een leerboek voor aanstaande onderwijzers. (Grundbegriffe der Erziehungslehre für die Volksschule, ein Lehrbuch für angehende Lehrer.) Tiel, D. Mijs. I. Teil, allgemeine Unterrichtslehre, 2. Aufl. 1893. 78 S. 0,70 f. II. Teil, besondere Methodik, Schulregierung, Schulzucht. 2. Aufl. 1893.

130 S. 1 f. — Punt A van 't programma van 't examen in de paedagogiek. (Punkt A des Programms für die Hauptlehrerprüfung verlangt von den Examinanden in der Pädagogik „deutliche Begriffe der Weise, auf welche der Schulunterricht der intellektuellen und sittlichen Bildung der Schüler dienstbar gemacht werden kann.") Groningen, J. B. Wolters, 1893. 76 S. 0,60 f.

Het eerste leerjaar. Theoretisch-practische handleiding voor het lager onderwijs. (Das erste Schuljahr. Theoretisch praktische Anleitung für den Volksschulunterricht.) Groningen, J. B. Wolters, 1896. 202 S. 1,50 f. Dazu die Lesebücher: Mijn eerste boek (Mein erstes Buch) und Mijn tweede boek (Mein zweites Buch) à 0,25 f.

H. Scheepstra und W. Walstra, School wandelingen, haar belang en uitvoerbaarheid. (Schulwanderungen, ihre Bedeutung und Ausführbarkeit.) Groningen, J. B. Wolters, 1893. 36 S. 0,25 f.

A. J. Straatman, Ons klimaat. Waarnemingsschrift. (Unser Klima. Beobachtungsheft.) Amsterdam, C. van Twisk, 1894. 16 S. 17½ cts.

P. Teunissen, Practische natuurlijke historie. (Praktische Naturgeschichte.) Amsterdam, W. Versluys, 1895. 0,50 f. — Onze schoolwandeling. Geillustreerde schetsen uit het natuurleven voor het vierde leerjaar. (Unsere Schulwanderung. Illustrierte Skizzen aus dem Naturleben für das vierte Schuljahr.) I. Frühling, II. Sommer, III. Herbst, IV. Winter, à 0,20 f. Amsterdam, W. Versluys, 1896.

II. Aufsätze in pädagogischen Blättern

A. In **Nieuw Tijdschrift** ter bevordering van de studie der paedagogiek onder redactie van J. Geluk en H. de Raaf. (Neue Zeitschrift zur Beförderung des Studiums der Pädagogik.) Groningen, J. B. Wolters.

I. Jahrgang, 1890. 3 Hefte. 211 S. 2,25 f.

a) Abhandlungen. 1. J. Geluk, De formeele leertrappen. (Die formalen Unterrichtsstufen.

2. Het vragen bij het onderwijs. (Das Fragen im Unterricht.)

3. H. de Raaf, Iets over eene theorie van het leerplan. (Etwas über eine Theorie des Lehrplans.) — 4. Paedagogiek en figuurlijke taal. (Pädagogik und bildlicher Ausdruck.) — 5. Het vertellen in de laagste klasse der volksschool. (Das Erzählen in der Unterklasse der Volksschule.)

6. J. Th. Schiphorst, Bij alle onderwijs moet het doel niet alleen den onderwijzer, maar ook den leerlingen bekend zijn. (Bei allem Unterricht muß das Ziel nicht allein dem Lehrer, sondern auch den Schülern bekannt sein.) — 7. Afzonderlijke steloefeningen sijn op de lagere school overbodig en bovendien schadelijk voor het overige onderwijs. (Besondere Aufsatzübungen sind in der Volksschule überflüssig, ja sogar schädlich für den übrigen Unterricht.)

b) Lehrproben. 1. J. Geluk, De eerste kruistocht. (Der erste Kreuzzug.)

2. M. Hillenius, Schetsen van lessen met verklaringen. (Unterrichtsskizzen mit Erklärungen.)

3. H. de Raaf, De blinde koning. (Der blinde König.) Für eine mittlere Klasse höherer Lehranstalten.

II. Jahrgang, 1891. 4 Hefte, 260 S. 2,50 f.

a) Abhandlungen. 1. H. Douma, Platen op school. (Bilder in der Schule.) — 2. Redeneeren geen onderwijzen. (Reden ist kein Unterrichten.)

3. J. Geluk, De suggestie in de opvoeding. (Die Suggestion in der Erziehung.) — 4. De invloed van omstandigheden, waaronder geestesarbeid verricht wordt, in verband met de vraag: wat te denken van vrije opstellen als examenwerk. (Der Einfluß der Umstände, unter denen Geistesarbeit verrichtet wird, mit Bezug auf die Frage, was von freien Aufsätzen in den Prüfungen zu denken ist.)

5. A. Gittée, Het beeld en zijn gewicht in het onderwijs der geographie. (Die Bedeutung des Bildes für den geographischen Unterricht.)

6. H. de Raaf, Het onderwijs in physica op de volksschool. (Der Physikunterricht in der Volksschule.)

b) Lehrproben. 1. J. Geluk, De oorzaak der aschvorming bij metalen. (Die Ursache der Oxydation der Metalle.) — 2. De in- en omgeschreven cirkel bij den regelmatigen veelhoek. (Der ein- und umbeschriebene Kreis bei dem regelmäßigen Vieleck.) —

III. Jahrgang, 1892. 4 Hefte. 264 S. 2,50 f.

a) Abhandlungen. 1. H. Douma, Over het vervliegen van de kennis. (Über das Verfliegen des Gelernten.)

2. J. Geluk, Opmerkingen over het examineeren van candidaat-onderwijzers. (Bemerkungen über die Lehrerprüfungen. — 3. Een anarchist op paedagogisch gebied. (Ein Anarchist auf pädagogischem Gebiet, — Tolstoi!)

4. M. Hillenius, De voordeelen van het wisselstelsel. (Die Vorteile des Wechselsystems.) Gegen die Durchführung der Schulklassen. — 5. Veelzijdige behandeling der gestallen van een tot tien. (Vielseitige Behandlung der Zahlen von 1—10.

6. A. Meyer, Natuurkennis in de volksschool. (Naturkunde in der Volksschule.) Nach Roßmäßler, Junge u. a.

7. C. Otter, De school in de maatschappij. (Schule und Gesellschaft.)

8. H. de Raaf, Pestalozzis opvoedingsleer. (Pestalozzis Erziehungslehre.) Nach Th. Wiget, P. u. Herbart, XXIII. Jahrbuch des Vereins f. w. Pädagogik. — 9. Het onderwijs in de spraakleer op de lagere School. (Der grammatische Unterricht in der Volksschule.)

10. J. Th. Schiphorst, Wisselstelsel of opschuivingsstelsel? (Wechselsystem oder Aufschiebungssystem?) Für die Durchführung der Schulklassen.

b) Lehrproben. 1. J. Geluk, De traagheid. (Das Beharrungsgesetz.)

2. J. W. de Jongh, De ooievaar. (Der Storch.) 5. oder 6. Schuljahr.

3. H de Raaf, Schets eener reeks lessen over de groote omwenteling in Frankrijk. (Skizzen zu Lehrproben über die französische Revolution.) Aus den Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht.

IV. Jahrgang, 1893. 4 Hefte, 256 S. 2,50 f.

a) Abhandlungen. 1. H. Deelman, Belangstelling en werkzaamheid. (Interesse und Arbeit.)

2. A. Doeleman, Het oplossen van „moei-

lijke“ rekenkundige vraagstukken. (Die Lösung „schwerer“ Rechenaufgaben.)

3. J. Geluk, De Emile van Rousseau beoordeeld door een tijdgenoot. (Rousseaus Emil, beurteilt durch einen Zeitgenossen.) — 4. Opmerkingen over de didactische behandeling der planimetrie. (Bemerkungen zur didaktischen Behandlung der Planimetrie.) Nach Dr. Gille. — 5. Kinderkennis en zelfkennis. Kinderkenntnis und Selbstkenntnis.) — 6. Over hypothesen. (Über Hypothesen.) — 7. Intuitie. (Intuition.)

8. J. W. Gerhard, De getallen in het realonderwijs. (Die Zahlen im Realunterricht.)

9. R. Herkenrath, Eene revolutie in ons taalonderwijs. (Eine Umwälzung in unserm Sprachunterricht.)

10. J. W. de Jongh, Brieven als steloefening. (Briefe als Aufsätze.)

11. M. H. de Lem, De getalfiguren. (Die Zahlenbilder.)

12. A. M. Mink, Platen als hulpmiddel bij het onderwijs. (Bilder als Hilfsmittel beim Unterricht.)

13. E. H. Pompen, Jets over aanschouwelijke woordverklaring. (Etwas über anschauliche Worterklärung.)

14. H. de Raaf, Over materieele en formeele ontwikkeling. (Über materiale und formale Entwickelung.)

b) **Lehrproben.** 1. H. Bos, Eenige lessen over oplossing. (Einige Lehrproben über Auflösung fester Körper.)

2. M. H. Lem, Lodewijk Napoleon. (Ludwig Napoleon.)

3. H. de Raaf, Onvoorzichtigheid. Eene vertelling. (Unvorsichtigheit. Eine Erzählung für das 2. Schuljahr.)

V. Jahrgang, 1894. 4. Hefte, 256 S. 2,50 f.

a) **Abhandlungen.** 1. H. Deelman, De herhaling. (Die Wiederholung.) Nach Dörpfeld, Der didaktische Materialismus.

2. J. Geluk, De kleur onzer voorstellingen is afhankelijk van onze geschiktheid voor zekere soort van gewaarwordingen. (Die Farbe [der Ton] unserer Vorstellungen ist abhängig von unserer Geschicktheit für gewisse Arten von Empfindungen.) — 3. Over de woorden »natuur« en »natuurlijk« in opvoedkundige geschriften. (Über die Worte „Natur“ und „natürlich“ in pädagogischen Schriften.)

4. J. W. de Jongh, Voorbereidend onderwijs in de Vaderlandsche geschiedenis. (Vorbereitender Unterricht in der vaterländischen Geschichte.)

5. J. Kooistra, Opmerkingen over het straffen. (Bemerkungen über das Strafen.)

6. H. de Raaf, Het vertellen in de school. (Das Erzählen in der Schule.)

7. J. Th. Schiphorst, Afzonderlijk (op zich zelf staand) stelonderwijs of stelonderwijs, aansluitende aan het overige onderwijs en aan de dagelijksche ervaringen en waarnemingen der leerlingen? (Besonderer, selbständiger Aufsatzunterricht oder Aufsatzunterricht, der sich an den übrigen Unterricht und an die täglichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler anschließt?)

8. J. Smits, Verband tusschen huis en school. (Verbindung zwischen Haus und Schule.)

9. A. J. Straatman, Alledaagsche meteorologie. (Tägliche Wetterbeobachtung.)

b) **Lehrproben.** 1. H. Douma, Behandeling van het gedicht »Lentezang« door Staring. (Behandlung des Gedichtes „Lenzgesang“ von Staring.)

2. J. A. van der Grijp, Eene aanschouwingsles. (Eine Anschauungslektion.)

3. H. J. W. A. Schook, Behandeling van Ykemas historieplaat »Het verbond der Edelen.« (Behandlung des Ykemaschen Geschichtsbildes „Der Bund der Edeln“.)

VI. Jahrgang, 1895. 4 Hefte, 256 S. 2,50 f.

a) **Abhandlungen.** 1. H. Bos, Waarnemingen buiten de school. (Wahrnehmungen außerhalb der Schule.)

2. H. Bronkhorst, Het natuurteekenen in de lagere school. (Das Zeichnen nach der Natur in der Volksschule.) Mit Lehrproben.

3. H. Deelman, Boekbeoordeeling (Het zaakonderwijs in de eerste twee leerjaren.) (Beurteilung der Schrift von H. Douma und M. H. Lem über den Sachunterricht in den ersten beiden Schuljahren.)

4. H. Douma, Anti-critiek met antwoord van H. Deelman.

5. J. Geluk, Inductie. (Induktion.) — 6. Tweederlei inductie bij 't verwerven van voorstellingen. (Zweierlei Induktion bei der Gewinnung der Vorstellungen.) — 7. Onderzoekingen van Prof. Kraepelin en anderen betreffende het geestelijk arbeidsvermogen. (Untersuchungen Prof. Kräpelins u. a. über die geistige Arbeitskraft.)

8. L. Nooter, De trap van het nadenken. (Die Stufe des Denkens.)

9. H. de Raaf. Over de concentratie van 't onderwijs. (Über die Konzentration des Unterrichts.)

b) **Lehrproben.** 1. A. Doeleman, Hoe laat is het? (Wie spät ist es?) Eine Lektion für Lehrer, die für die Hauptlehrerprüfung studieren.

2. J. L. Hooftman, De poolstreken. (Die Polargegenden.)

3. F. Janse, Een paar natuurkundige lessen. (Einige Lektionen aus der Naturlehre.)

4. M. H. Lem, Hoe een wet tot stand komt. (Wie ein Gesetz zustande kommt.)

5. C. Otter, Beproefd streven naar concentratie der leerstof. (Versuch einer Konzentration des Lehrstoffes.) Konzentration des Unterrichts für eine Woche, für die 6. Klasse einer siebenklassigen Schule.

VII. Jahrgang, 1896. 4 Hefte, 256 S. 2,50 f.

a) **Abhandlungen.** 1. E. L. Brouwer, Jets over schoolwandelingen. (Etwas über Schulwanderungen.)

2. H. Deelman, De phantasie. (Die Phantasie. — Nach O. Flügel.)

3. J. Geluk, De rol der suggestie in de opvoeding. (Die Rolle der Suggestion in der Erziehung.) — 4. De waarde der fictie. (Der Wert der Fiktion.)

5. J. Kooistra, Determinisme en opvoeding. (Determinismus und Erziehung.)

6. M. H. Lem, Het voorstellend onderwijs (der darstellende Unterricht) bij Herbart, Ziller en Dörpfeld.

7. W. A. W. Mol, Belangstelling. (Interesse.)

8. H. de Raaf, Leerplan voor het eerste leerjaar. (Lehrplan für das erste Schuljahr.) — 9. Gewogen en . . . te licht bevonden? (Gewogen und

. . zu leicht befunden? nämlich die Kritik des Lehrplanentwurfs.)

10. H. de Raaf, De Vraag. (Die Frage.)

b) **Lehrproben.** 1. K. Andriesse, Een paar lessen. (**Ein paar Lektionen.**)

2. C. Groustra, De behandling van een gedicht („Le landgrave de fer") volgens de directe methode. (**Behandlung eines Gedichtes nach der direkten Methode.**)

3. L. de Vries, De vlinder. (**Der Schmetterling.**)

B. In **Het Schoolblad**, Courant voor lager, middelbaar en gymnasiaal onderwijs. (Das Schulblatt, Zeitung für den Volksschul-, Mittelschul- und Gymnasialunterricht.) Redakteure: H. de Raaf, Dr. Vitus Bruinsma und C. H. den Hertog. Verleger: P. Nordhoff, Groningen. Das Blatt erscheint jeden Dienstag und kostet vierteljährlich 2 f.

1. J. Geluk, Philosophie en paedagogiek. 1888. Nr. 46, 47. — 2. Het rekenonderwijs. (Der Rechenunterricht.) 1890. Nr. 10. — 3. Regressieve behandeling der geschiedenis. (Regressive Behandlung der Geschichte 1893. Nr. 7, 8. — 4. Opstellen maken en vaardigheid in het uitdrukken der gedachten. (Der Aufsatzunterricht und die Fertigkeit im Gedankenausdruck.) 1894. Nr. 42.

5. Henriette Goudsmit, Eene schoolwandeling. (Eine Schulwanderung.) 1895. Nr. 34.

6. M. Hillenius, De paedagogiek voor de hoofdakte. (Die Pädagogik für die Hauptlehrerprüfung.) 1890. Nr. 14, 15.

7. R. J. Kortmulder, Eene schoolreis in den zomer van 1894. (Eine Schulreise im Sommer 1894.) 1894. Nr. 45. — 8. Onze schoolreis in de paaschvacantie van 1895. (Unsere Schulreise in den Osterferien 1895.) 1895. Nr. 27.

9. H. de Raaf, Paedagogiek en paedagogiek zijn twee. (P. und P. sind zweierlei.) Nach Dr. Just, „Herbart und Dittes." XVIII. Jahrbuch des Vereins f. w. Pädagogik. 1886. Nr. 36—38. — 10. Eene nieuwe methode. (Eine neue Methode.) 1887. Nr. 5—10, 13. — 11. De paedagogische waarde van het sprookje. (Der pädagogische Wert des Märchens.) 1887. Nr. 10—14. — 12. De nieuwe paedagogiek onderscheidt regeering en tucht. Wat is daarvoor te zeggen? (Die neue Pädagogik unterscheidet Regierung und Zucht. Was ist dazu zu sagen?) 1887. Nr. 25—27. — 13. Wanneer is het taalonderwijs op de lagere school onpaedagogisch? (Wann ist der Sprachunterricht der Volksschule unpädagogisch?) 1887. Nr. 29—32. — 14. Beloeningen. (Belohnungen.) 1888. Nr. 23—25. — 15. Uitstapjes voor de leerlingen der lagere school. (Ausflüge der Volksschüler.) 1888. Nr. 28. — 16. Paedagogiek bij 't hoofdonderwijzerexamen. (Pädagogik bei der Hauptlehrerprüfung.) 1890. Nr. 4, 7, 8. — 17. Het klassenstelsel in de lagere school. (Das Klassensystem in der Volksschule.) Für Durchführung der Schulklassen. 1890. Nr. 34—37, 43, 44. — 18. Over opmerkzaamheid bij 't onderwijs. (Über Aufmerksamkeit beim Unterricht.) 1890. Nr. 47—49. — 19. Huisgezin en school. (Familie und Schule.) Dörpfelds Rede in der XII. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen, 29. Dez. 1890. 1891. Nr. 13. — 20. De paedagogiek aan Nederlands Universiteiten. (Universitäten.) 1891. Nr. 16. — 21. Aanschouwlijkheid van 't onderwijs. (Anschaulichkeit des Unterrichts.) 1891. Nr. 36. — 22. Over paedagogiek. (Über Pädagogik.) Ausführliche Besprechung dreier Lehrbücher der Pädagogik. 1891. Nr. 41—43. — 23. De jongste schoolwet in Pruisen beoordeeld door een paedagoog. (Das jüngste Schulgesetz in Preußen beurteilt von einem Pädagogen.) Nach Dörpfelds Fundamentstück der Schulverfassung. 1892. Nr. 17. — 24. Schoolwandelingen. (Schulwanderungen.) 1893. Nr. 19. — 25. De formeele leertrappen. (Die formalen Stufen.) 1893. Nr. 41. — 26. De concentratie der leervakken (Die Konzentration der Unterrichtsfächer.) 1894. Nr. 1—3. — 27. De nieuwere paedagogiek. (Die neuere Pädagogik.) 1894. Nr. 36. — 28. Zedelijke opvoeding. (Sittliche Erziehung.) 1894. Nr. 46, 47. — 29. Aanschouwings- of zaakonderwijs? (Anschauungs- oder Sachunterricht?) — Besprechung des Buches von Douma und Lem. 1895. Nr. 1, 2. — 30. Een goed boekje. (Ein gutes Büchlein. — H. Deelman, De apperceptie!) 1895. Nr. 16.

31. C. F. A. Zernike, Paedagogische definitien. (Pädagogische Definitionen.) — Unterricht, Zucht. — 1895. Nr. 9, 11.

C. In **De Studeerende Onderwijzer,** onder redactie van H. van Strien en M. Mieras. (Der pädagogische Teil dieses Blattes wird von H. de Raaf redigiert.) Amsterdam, C. van Twisk. Jährlich 12 Hefte, Preis 4 f.

I. Jahrgang. 1894.

1. H de Raaf, Oefening van oog en hand. (Übung des Auges und der Hand.) — 2. Geen mondeling onderwijs kan den leerling voorstellingen geven, waarvan de elementen niet reeds zijn geestelijk eigendem zijn. (Durch den mündlichen Unterricht kann der Schüler nur dann Vorstellungen erhalten, wenn die Elemente derselben bereits sein geistiges Eigentum sind.) — 3. Het doel van 't leesonderwijs in de verschillende klassen der lagere school. (Das Ziel des Leseunterrichts in den verschiedenen Klassen der Volksschule.)

II. Jahrgang. 1895.

1. H. de Raaf, Een twistappel op schoolgebied. (Ein Zankapfel auf dem Schulgebiet.) Der Anschauungsunterricht. — 2. Over straffen in 't algemeen en schoolstraffen in 't bijzonder. (Über Strafen im allgemeinen und Schulstrafen im besondern.) — 3. Over methode en methoden (Über Methode und Methoden.) — 4. Het aanleeren van een goeden leestoon. (Die Erzielung eines guten Lesetones.)

D. In **De Gids.** Amsterdam, P. N. van Kampen en Zoon. Monatlich 1 Heft zu 1 f.

1. A. J. Straatman, De taak der volksschool. (Die Aufgabe der Volksschule.) 1895. Januarheft, S. 22—43.

8. Rumänische Litteratur

(von Dr. Peter Span, Seminarlehrer in Hermannstadt in Siebenbürgen)

Joan Popescu I, a) Pedagogia (Allgemeine Pädagogik), 388 Seiten Oktav, Druck v. W. Krafft in Hermannstadt. 1. Auflage erschien im Jahre

1867, die 3. Auflage im Jahre 1892, herausgegeben v. Stefan Velovan. Preis 2 fl. ö. W. — b) Psichologia empirica (Empirische Psychologie), 320 Seiten, Octav, Druck v. S. Filtsch (W. Krafft) in Hermannstadt. Auflage 1 erschien im Jahre 1881, die 2. Auflage im Jahre 1887 und wurde zugleich gedruckt auch in Bukarest (Königreich Romänien) bei Socec et Comp. Preis 2 fl. ö. W. II. Abhandlungen von demselben Verfasser: a) Disciplina în Institutele de Educatiune si Instructiune (Regierung in den Erziehungs- und Unterrichtsanstalten). b) Invètamèntul educativ (Erziehender Unterricht), veröffentlicht in der Zeitschrift: Educatorul (Der Erzieher), herausgegeben in Bukarest in der Druckerei der Akademie der Wissenschaften von Dr. Barbu Constantinescu 2. Jahrg. 1884, Nummer 11, 13, 14. c) Pedagogia in academia de stünte din Berlin (Die Pädagogik in der Akademie der Wissenschaften in Berlin) d) Reforma cea mai importanta, ce e pe cale de a se introduce in sistemul educatiunii (Die bedeutendste Reform, welche sich auf dem Wege, in das System der Erziehung sich einzubürgern, befindet.) e) Invètamintul educativ si insemnatatea lui pedagogica (Der erziehende Unterricht und seine pädagogische Bedeutung). f) Rezension über die Schrift: Istoria naturala in scoalele poporale von Dr. Daniel P. Barcian. Die Arbeiten unter c, d, e, f, sind in der Zeitschrift Transilvania, herausgegeben von dem Ausschusse (Comité) des Vereines für Kultur und Litteratur des romänischen Volkes von Siebenbürgen, veröffentlicht. Redactor ist Joan Popescu gewesen, als erster Sekretär des benannten Vereines. Jahr 1890, Nummer 1, 4, 5, 12. g) La cestiunea organisarii scoalelor. (Zur Schulorganisation) im 2. Programm der pädagogischen teol. Anstalt der gr. or. rom. Kirche von Siebenbürgen.

Dr. Daniel P. Barcian, a) Istoria naturala in scoalele poporale. (Die Naturwissenschaft in den Volksschulen) 100 Seiten, Oktav. Erschienen in Hermannstadt, in der gr. orientalischen archidiöcesan-Buchdruckerei, 1890. Preis 60 kr. ö. W. b) Lucrul de mâna in scoalele de baeti si in institutul pedagogic (Die Handarbeit in den Kinderschulen und in der pädagogischen Anstalt). 65 Seiten, Oktav. Hermannstadt 1885. Druck der typographischen Anstalt, Aktien-Gesellschaft.

Dr. Petru Span I, Intrebari de educatiune si instructiune. (Erziehungs- und Unterrichtsfragen) 128 Seiten. Druck der griechisch-orient. Archidiöcesan-Buchdruckerei in Hermannstadt. 1891. Preis 1 fl. ö. W. II. Abhandlungen von diesem Verfasser: a) Individualitaten in educatiune. (Die Individualität in der Erziehung.) b) Problema scoalelor de fete de a da acestora o pregatire, ce le asteapta în viata). (Die Aufgabe der Töchterschulen, um die Mädchen vorzubereiten für ihren eigenen Beruf.) Beide Aufsätze sind in dem 4. und 5. Programm der romänischen Töchterbürgerschule von Hermannstadt, in den Jahren 1890 und 1891 erschienen. O voce reformatorica pe terenul invètamintului. (Eine reformatorische Stimme auf dem Gebiete des Unterrichtes.) d) La cestiunea esamenelor (Zur Prüfungsfrage). e) La cestiunea lucrului de mâna (Zur Frage des Handarbeitsunterrichtes). f) Un cuvént asupra cartilor de scoala (Ein Wort über die Schulbücher). Veröffentlicht in der Zeitschrift: Scoala si Familia (Die Schule und die Familie); redigiert von einem Redactionscomité in Kronstadt 1888, Nummer 2, 3, 8, 9, 10, 11. g) Stünta in scoala si afara de scoala (Die Schulwissenschaft und Fachwissenschaft, veröffentlicht in der oben genannten Zeitschrift Transilvania im Jahre 1890, Nummer 6 und 7. h) Afectele în viata individuliu si a popoarelor (Die Affekte im Leben des Individuums und des Volkes) im 10. Programm der päd. teol. Anstalt der griechischen orientalisch-romänischen Kirche von Siebenbürgen 1894 und andere Artikel in rom. polit. Blättern.

Als herbartisch kann man betrachten die Zeitschrift: Convorbiri didactice (Didaktische Besprechungen), welche in Bukarest erscheint und von einem Comité des Lehrervereines von Bukarest herausgegeben wird. Druck Codreanu et Savoin.

9. Schwedische Litteratur

(von Direktor Palmgren in Stockholm)

Kerns Grundriß der Pädagogik, bearbeitet von Z. Göransson, Rektor in Halmstad, unter dem Titel: Grunddragen af pedagogiken, 104 S. Stockholm, 1875—1877. — J. J. F. Perander, Herbartianismen i pedagogiken (Die Lehre Herbarts in der Pädagogik). Akademischer Aufsatz. Helsingfors, 1883.

L. H. Åberg, Dozent, Aufsatz: Herbart in dem Nordisk Familjebok (Nordisches Familienbuch-Konversationslexikon).

10. Serbische Litteratur

(von Dr. W. Bakitsch, Professor an der Hochschule in Belgrad, — in deutscher Übersetzung)

Bakitsch, Dr. W., Professor, Erziehungswissenschaft. 1. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Belgrad, 1878, Staatsbuchdruckerei. VIII, 78 S. 8⁰. Preis 1 fr. — 2. Spezielle Erziehungswissenschaft. Belgrad, 1878, XIII, 100 S. 1,20 fr. — Belehrungen über die Erziehung der Kinder im Elternhause. Zombor, 1880. VIII, 137 S. Preis 1,20 fr. — Über Charakter und Charakterbildung. Belgrad, 1887. VI, 50 S. Preis 0,50 fr. — Pädagogische Erfahrung, im Berichte über das Belgrader Lehrerseminar für 1889/90 bis 92. Belgrad. — „Der Erzieher“, pädagogische Zeitschrift. Belgrad, 1881, VI, 288 S. — Auch in anderen pädagogischen Zeitschriften giebt es Aufsätze von demselben Verfasser und von noch einigen Professoren und Lehrern.

Petrowitsch, Dr. N. Prof., Hauspädagogik von Dr. K. V. Stoy übersetzt. Belgrad, 1876.

V. Gegnerische Litteratur.

Friedrich Bartels. 1. Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Eine zeitgemäße pädagogische Betrachtung und kritische Studie. Wittenberg, H. Herrosé, 1885. 2. Aufl. 1888. — 2. Über Konzentration des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Konzentrationsidee der Herbartianer (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 1885, S. 326). — 3. Konzentration oder konzentrische Kreise (Lehrerzeitung für Thüringen, 1888, Nr. 6—8).

Friedrich Dittes. 1. Rezension: v. Sallwürk, Herbart und seine Jünger (Pädagogium, 3. Jahr-

gang, Heft 7, Litteraturblatt). — 2. Zur sog. wissenschaftlichen Pädagogik (Ebenda, VI, 1884, 5. Heft). — 3. Übersicht der Pädagogik Herbarts (Ebenda, VII, 1885, 7. Heft). — 4. Kritik der Pädagogik Herbarts (Ebenda, VII, 1885, 10. Heft). — 5. Zilleriana (Ebenda, VIII, 1886, S. 580 f.). — 6. Rezension: Rein, Pickel und Scheller, Das achte Schuljahr (Ebenda, VIII, 1886, S. 668 f.).

Robert Rißmann. 1. Johann Friedrich Herbart. Biographie (Preußische Lehrerzeitung, 1880, Nr. 282—283). — 2. Herbarts Pädagogik. (Ebenda, 1881, Nr. 289—290). — 3. Wie ein Herbartianer sich verteidigt. Gegen H. Grabs (Schlesische Schulzeitung, 1882, Nr. 5—7). — Entgegnung von Grabs (Nr. 11 u. 17). — 4. Konzentration des Unterrichts. Kritik des in den Eisenacher Schuljahren angewendeten Konzentrationsprinzips. (Schlesische Schulzeitung, 1882, Nr. 36 u. 37.) — Entgegnung von Grabs: Nr. 45. — Rißmanns Antwort: Nr. 47. — 5. Zur Psychologie des Lernens. (Schlesische Schulzeitung, 1883, Nr. 32 u. 33.) — 6. An die Verfasser der „Schuljahre", veranlaßt durch eine Zuschrift derselben an die Preußische Lehrerzeitung (Preußische Lehrerzeitung, 1883, Nr. 296—297). — 7. Erziehender Unterricht und kein Ende (Preußische Lehrerzeitung, 1884, Nr. 188—189). — 8. Dittes und die Herbartianer (Preußische Lehrerzeitung, 1884, Nr. 217—218). — 9. Aus dem Herbartianischen Lager (Schlesische Schulzeitung, 1884, Nr. 43). — Entgegnung von Grabs: Nr. 45. — 10. Gegen den Jungherbartianismus (Ebenda, Nr. 49). — 11. Das achte Schuljahr (Schlesische Schulzeitung, 1885, Nr. 43—44). — 12. Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts. Im Anschlusse an die Broschüre v. Sallwürks (Preußische Lehrerzeitung, 1885, Nr. 265 u. 266). — 13. Neues pro und contra Herbart-Ziller (Preußische Lehrerzeitung, 1886, Nr. 103—106. — 14. Ein Irrtum Dr. Fröhlichs: Auffassung der leiblichen Erziehung durch Herbart und Ziller (Deutsche Schulzeitung, 1887, Nr. 12). — 15. Die Verdienste Zillers (Schles. Schulzeit., 1887, Nr. 26). — Entgegnung von Grabs: Nr. 36. — Rißmanns Antwort: Nr. 38. — 16. Zur Lehre von den Unterrichtsstufen (Preußische Lehrerzeitung, Nr. 292—295). — Entgegnung von Rude: Blätter für die Schulpraxis, Beiblatt der Preußischen Lehrerzeitung, 1888, Nr. 7 u. 8. — Rißmanns Antwort: Nr. 8 u. 9. — Rudes Antwort hierauf: Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, 1888, Nr. 19, 21 u. 22. — Entgegnung von Grabs auf Rißmanns Aufsatz: Blätter für die Schulpraxis, 1888, Nr. 22—23. — 17. Die Herbartianerversammlung in Weißenfels. Kritik des Vortrages Dr. Reins über die Kulturstufen (Pädagogische Zeitung, 1888, Nr. 27). — 18. Die Lehre von der Apperzeption nach Herbart und Wundt (Schlesische Schulzeitung, 1888, Nr. 25—27). — Entgegnung von Rude: Nr. 50. — 19. Wundt und Herbart. Kritik des Vortrages des Prof. Cornelius über Wundts Apperzeptionstheorie in Weißenfels (Schlesische Schulzeitung, 1888, Nr. 44 u. 45). — 20. Das Resultat des Kampfes pro und contra Herbart-Ziller (Preußische Lehrerzeitung, 1890, Nr. 55). — 21 Herbart und Diesterweg (Preußische Lehrerzeitung, 1891, Nr. 11).

Andere gegnerische Publikationen sind: 1. Grube im Brandenburger Schulblatt, 1869. — 2. Moller in Schmid-Schraders Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. III. — 3. Schütze in seiner Schulkunde. — 4. A. B. C. Drescher (Pseudonym), Die Arreststunde im Lichte der Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen. Ein methodischer Beitrag zur Verständigung über bedeutsame pädagogische Prinzipien. Berlin, Springer, 1885. — 5. Wesendonck, Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwickelung und Kampfsweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und den Zillerianern. Wien, Pichlers Witwe u. S., 1885. (Die einzelnen Aufsätze daraus sind vorher im Pädagogium und der Frankfurter Schulzeitung erschienen.) — 6. Vogel, Herbart oder Pestalozzi? Eine kritische Darstellung ihrer Systeme, als Beitrag zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 1. Aufl. 1887. 2. Aufl. 1893. — 7. Engel, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart und Diesterweg. 1887. — 8. Die Verhandlungen der Klosterlausnitzer Pastoralkonferenz über die Herbart-Zillersche Pädagogik, als Antwort auf die betreffende Schrift des Direktor Dr. Just. Nebst einem Vor- und Nachwort von Kirchenrat Hermann und Rektor Bräger. Altenburg, Otto Wörmann, 1888. — 9. Drews, Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer. Bielefeld und Leipzig, 1890. — 10. Scherer, Ad. Diesterwegs Pädagogik. Gießen, 1890, S. 143—150. — 11. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. Gießen, Ricker, 4. Aufl. 1887, S. XVIII u. a. O.

Schlußwort

In der vorliegenden Biographie der Herbartischen Schule habe ich mich bemüht, eine möglichst vollständige Zusammenstellung aller der Arbeiten zu geben, die in dieser Richtung auf die Weiterentwickelung und Ausbreitung der Pädagogik hin erschienen sind. Bei dem großen Reichtum dieser Arbeiten dürfte es nicht unerklärlich erscheinen, wenn mir doch dieses oder jenes entgangen wäre. Ich bitte deshalb um freundliche Nachsicht und würde dankbar jede Ergänzung und Berichtigung annehmen. Auch möge man sich dessen erinnern, daß hier zum erstenmal der Versuch unternommen wird, das gesamte Material zusammenzustellen, was für eine spätere Geschichtsschreibung der Herbartischen Bewegung in und außerhalb Deutschlands die notwendige Grundlage bildet. Von diesem Standpunkte aus möge man die vorliegende Zusammenstellung beurteilen. Daher wird es auch erklärlich, daß in den systematischen Teil Verfasser aufgenommen worden sind, deren Überzeugung nicht überall auf Herbartischem Boden steht, die aber mit ihren Arbeiten zur Herbartischen Pädagogik in eingehende Beziehungen, namentlich kritischer Art, getreten sind.

Nakel (Netze). **Adolf Rude.**

Herder, Joh. Gottfried

1. Sein pädagogischer Lebensgang. 2. Seine pädagogische Anlage. 3. Sein Bildungsideal. 4. Seine Theorie des Bildungswesens. 5. Aus der Methodik des Gymnasialunterrichts. 6. Aus der Methodik des Volksschulunterrichts. 7. Herders Stellung in der Geschichte der Pädagogik.

1. Sein pädagogischer Lebensgang. Johann Gottfried Herder, am 25. August 1744 zu Mohrungen in Westpreußen geboren als Sohn eines armen Mädchenlehrers, der zugleich Kirchendiener war, stand zeitlebens unter den Eindrücken seiner eigenen Erziehung. Seinen ersten Unterricht erhielt er von einem „pedantischen Handwerksmonarchen". Die Nachwirkung seiner pedantisch-grausamen Methode ist in Herders Schulideal von Grazie und anschauungsreicher Lebendigkeit zu erkennen. Die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, giebt seinen Reformvorschlägen zugleich die Energie und die radikale Wendung: es ist ein durchgängiges Sichauflehnen gegen die Sklaverei der bloßen Autorität und Uniformität, was ihn dabei leitet und bis in die Extreme des Individualismus treibt. Äußerst wertvoll aber ward der negative Antrieb, daß ihm nichts schrecklicher blieb, als „pedantisch verdorbene Jugendseelen", die es nicht mehr verwinden können, daß sie, statt in Begriffen des Schönen mit Bildern des Häßlichen und Verzerrten genährt wurden; als durch Schablone und Abstraktion allzufrühe gealterte Jugendseelen, denen lebendige, anschauende Begriffe, freie, fröhliche Wahrnehmungen des vielgestaltigen Lebens entwendet wurden. Daher seine durchgängigen Forderungen des Fließenden, Konkreten, Unabgeschlossenen, des Wachstümlichen und Naturgemäßen. Der in solcher Schule unbefriedigte Wissensdrang warf sich auf eine überall umherspürende Vielleserei, von der er selbst später die „gräuliche Unordnung seiner Natur" herleitete, von der sicher auch die Zerfahrenheit seiner Interessen, die mangelnde Einheitlichkeit seines inneren Lebens, jener Eklektizismus herzuleiten ist, der es nie zu gewissen festen Grundzügen und Maßstäben kommen läßt, wodurch die das Gemüt überflutenden Massen sich kreuzender Zuflüsse abgewehrt werden können. Seiner Lesewut genügen zu können, war für Herder der einzige greifbare Gewinn seiner Famulusstellung im Hause des Diakonus Trescho, des Verfassers einer „Sterbebibel", die der Knabe abzuschreiben den Vorzug hatte. Herder sah später in ihm nur „einen Hohnaffen des Teufels", dessen erbauliche Schönschreiberei sich so wenig reimte mit deren Gegenstand, der Kunst, „selig und fröhlich zu sterben". Sein inhumaner Kaltsinn trieb den von ihm in mystische Gefühlsansprüche gesteigerten Jüngling, der ihn vergebens frug nach dem „leichten Weg des Evangeliums zur Seelenruhe und Besserung", in einen gefährlichen Konflikt mit der Tradition: „sein durch die hohe Einfalt der biblischen Sprache längst gerührtes Herz, sein durch die klar bestimmten humanen Gesinnungen der Alten gebildeter Geschmack" konnte jene abgeschmackte, süßlich reflektierende, unklare Kirchengläubigkeit nicht mehr genießen. Die herzlose Verachtung, mit der sein Tyrann sein bestes Streben behandelte, und die ohnmächtige Empörung dagegen brachten sein ganzes Wesen in den Zustand der äußersten Spannung, in eine krankhafte Reizbarkeit, in jene geradezu pathologische Neigung zum Übelnehmen, die Goethe als „Unbethulichkeit" bezeichnet hat; es blieb ihm für Lebenszeit aus der Knabenzeit die Wurzel der Bitterkeit. Daneben kamen aber doch immer wieder die schlichten, religiösen Gewöhnungen des Elternhauses zum Durchbruch, dessen arbeitsames Leben in Bibel und Gesangbuch eingefaßt war. Freilich war es nicht eigentlich diese in religiöser Poesie und innigem Gefühl der stillerhabenen Gottesnatur atmende Frömmigkeit, was ihn in diesen allzufrühen Anfechtungen aufrecht erhielt, sondern das hochgradige Selbstgefühl, der Glaube an seinen Genius, vor dessen Phantasie sich eine weite Perspektive ehrgeizigen Wünschens, Hoffens und Planens dehnte. Daß der völlig vereinsamte, in sich gekehrte Jüngling, schwankend zwischen pessimistischer Melancholie und stolzer Selbstigkeit, doch am Ende den Weg fand zum christlichen Predigtamt, verdankte er nicht den Einflüssen des milden, knochenlosen, toleranten Pietisten, seines Pastors Willamovius: dessen „gothisch-dunkle", oft ins Abenteuerliche und Leere führenden Gedankengänge bestärkten vielmehr seine intensive Abneigung gegen die Kirchenfrömmigkeit, gegen die frühe mechanische Gewöhnung zur Andacht, die dumpfe Empfindung des Feierlichen, die taube Art der Andacht, die keinen bestimmten, großen Gedanken aufkommen läßt, nur Kirchengefühl ist, ein schädliches Opium der Seele. „Einzig der Bibel zu liebe bin ich Theolog geworden." Der Bibel zu lieb, nicht aber um

ihres Offenbarungsgehaltes, ihrer Heilsthatsachen willen, sondern wegen ihres poetischen Reichtums, den er mit vollen Zügen in sich aufnahm, mit dem er sich über die beschränkte Kirchenfrömmigkeit seiner Umgebung hinauszuschwingen sich gewöhnt hatte. So blieb die Bibel von ihrer poetisch religiösen Seite her zeitlebens, auch in Zeiten weitestgehender Skepsis die Brücke, auf der er zu positiven Auffassungen sich zurückfand. Die ungemein beweglich aufgefaßte Bibel blieb so auch das Grundbuch seiner Lehrwirksamkeit.

Auf der Universität Königsberg sollte Herder kein eigentliches, gesundes, sorgloses, seine Ecken abschleifendes, akademisches Leben kennen lernen: am Tage seiner Immatrikulation trat er als Inspizient ein in die mit dem Kollegium Fridericianum verbundene Pensionsanstalt. Kaum in die Freiheit versetzt, zu lernen, mußte er sich sogleich wieder einzwängen in die Rolle eines Lehrenden. Man erkannte in dem schon in Mohrungen geübten Lehrerssohn bald ein Lehrtalent ersten Ranges und betraute ihn mit dem Unterricht in immer mehr Fächern, in immer höheren Klassen. Nur in Religion unterrichtete er nicht, hielt dagegen Betstunden und Katechisationen, worin er es einzig verstand, die Aufmerksamkeit zu fesseln, die Geister zu wecken, die Herzen zu erwärmen. Mit großer Strenge hielt er auf Ordnung und Thätigkeit, aber mit ebenso großer Liebe nahm er teil an den persönlichen Interessen der Schüler. Daß mit der Lehr- die Erziehungsaufgabe so eng verbunden war, konnte seine pädagogische Anlage nur fördern und dies erste öffentliche Auftreten gerade nicht als Prediger, sondern als Katechet die Auffassung der religiösen Verkündigung als einer wesentlich pädagogischen Thätigkeit nur bestärken. „Ich verdanke, schreibt er über jene Zeit, dem eigenen Dozieren die Entwickelung mancher Ideen in ihrer klaren Bestimmtheit; wer sich diese in irgend einer Sache erwerben will, der doziere sie.“ So erscheint uns diese frühe Lehrthätigkeit zunächst als ein Gewinn — für die ganze Methode seines Studiums: beim Lernen achtete er zweifellos zugleich auf das für den künftigen Lehrer Wertvolle, seine gelehrten Interessen nahmen eine Wendung auf das Lebenskräftige, Bildung fördernde — für die Methode seiner öffentlichen Verkündigung im besondern: das Bedürfnis bildete sich, seine Ideen zu klarer Bestimmtheit zu entwickeln, sie loszuwerden und lebendig auszusprechen gerade für solche, die davon für zeitlebens bestimmt werden können.

Seine erste lateinische Rede: ineuntem hominis aetatem maximis commodis ac periculis obnoxiam, wo der freie Wuchs seines jugendlichen Geistes alle Fesseln des „lateinischen Geistes“ durchbricht, setzt aufs bestimmteste christlichen Glauben und Sitte als pädagogische Grundtriebe voraus, aber das christliche verliert sich unmerklich ins humanistische Bildungsideal. Mit großer Vorliebe versenkt Herder sich in die Anfangszustände des Seelenlebens, berührt die intimsten Pflichten der Eltern schon gegen die Säuglinge und betont das Komplizierte der geistigen Anlagen, die er dem gordischen Knoten vergleicht. Weiter weist er im Knabenalter die breiten Wurzeln der Laster nach, durch kein Argusauge zu verhüten; dazu die großen Gefahren für die Lehrer, ne formando deforment imaginem, und ruft aus: vorago hic periculorum se meis offert oculis, alto quem humanitatis ardor accendit. Die deutsche Rede über: „die Grenzen unseres Fleißes zu bestimmen, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen“, zeigt uns, daß die pädagogischen Interessen seinen litterarischen Unternehmungen den Weg weisen, ja den Mittelpunkt all seiner Interessen bilden. Es ist in der That eine großartige Auffassung der Sprache in ihrem Verhältnis zu den Gedanken, der Muttersprache zumal, in der man allein zum Kern der Eigenheit dringen, Sachen statt Worte, Begriffe statt Zeichen fassen könne; es ist ein vorzügliches Beispiel für die Energie seines praktischen Denkens, wie da sofort aus der Einsicht in das idiotistische Leben der Sprache, in das genaue Band zwischen Sprache und Denkart die Forderung entspringt, die lächerliche Vielwisserei, den Pedantismus der Philologie zu brechen: „die Erstlinge unseres Fleißes gehören der Muttersprache.“ Geradezu entzückend ist die frische und sichere, keck lebendige Beredsamkeit, die auch die psychologische Untersuchungen belebt und die ganze sinnige Bilderkraft seiner Seele offenbart; es ist ein großer Wurf, der aus den feinsten Beobachtungen die weitgehendsten Konsequenzen für das Bildungswesen gewinnt, und diesem Wurf entspricht genau der kühne Gang der Rede: „die ersten Wörter, die wir lallen, sind Grundstimmen unserer Seele, und die Wärterinnen unsere ersten Lehrer der Logik.“

Es ist bezeichnend für diesen „der Welt-

weisheit und Gottesgelahrtheit Beflissenen", daß wir zuerst den Lehrenden und dann den Lernenden betrachten. Seine wohlerhaltenen Studienhefte spiegeln uns mit ihrer gräulichen Unordnung den ganzen genialen Menschen, der nicht einfach rezipieren, sich nicht in ein einfaches Fachstudium, in die Hefte seiner Lehrer einzwängen lassen kann. So gewaltig ihn Kant fesselte, es war doch weniger sein Gedankeninhalt, sein System, als die persönliche Denkart, was ihn mit tiefer Sympathie erfüllte, die freie, weltmännische, geistvolle Art, der lebendige Unterricht, der das Resultat aller Erziehungswissenschaften darbietet, den „glücklichen Weg geht, immer κατ' ἄνθρωπον zu philosophieren." Auf Lebenszeit gab Kant seinem Geist die Wendung von der mathematisch-deduktiven, tabellarisch-synthetischen Methode der Wolfischen Philosophie zur analytisch-zetetischen Methode „der philosophischen Erziehung", „die zuerst den sinnlichen Verstand leitet, sich zu seiner Sprache herabläßt, mit ihm geht, ihn nach und nach erhebt und ihm endlich in der Sphäre der Vernunft mit allem Glanze der Deutlichkeit erscheint und verschwindet." Kant führte ihn zu Bacon, Locke, Hume, aber auch zu Rousseau, der seine Zuneigung zu der ursprünglichen Natur bis zu einem die Grundlagen des Christentums antastenden Naturalismus entwickelte. Der oft überschätzte Einfluß Rousseaus (s. u.) fand ein heilsames Gegengewicht in der tiefen persönlichen Einwirkung Hamanns, dessen kräftiger Realismus und heilsbegieriger Biblizismus, dessen leidenschaftliche Phantasie und dessen Hunger nach Realität, die ihm Halt bieten sollte, Herder nicht bloß in seiner schroffen Abneigung gegen die aufklärerische Theologie, sondern auch in seiner steten Betonung sinnlich lebendiger, intuitiver Erkenntnis zeitlebens bestimmt; er bestärkte ihn auch darin, Kant wesentlich die Idee einer negativen Philosophie zu entnehmen, der sokratischen Wissenschaft, nicht zu wissen. Der jugendliche Pädagoge gab auch der Psychologie sofort eine praktische Wendung: die ganze Philosophie wird auf Anthropologie reduziert, diese auf eine „Empfindungs-, Beurteilungs- und Vortragskunst" zugespitzt, welche uns vorzüglich zeigen soll, „daß und wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei." Die dies Thema behandelnde Skizze zeigt so recht die durch Kant veranlaßte Zuwendung zur englischen Erfahrungsphilosophie und zugleich zu Rousseau und Hamann. Das Volk bedürfe, führt er aus, nicht der Korrektur des reinen Denkens, das sich erst künstlich Probleme schafft, sondern einer Besserung des gesamten Verstandes durch Ordnung seiner Einbildungskraft und Empfindung. Für seinen Grundsatz, „daß zum Besten des Menschenvolkes keine Entwickelung der höheren Seelenkräfte zu wünschen sei" und für seine Methode, „dem menschlichen Geist seine natürliche Stärke in voller Lebhaftigkeit zu erhalten und auf jeden Fall anwenden zu helfen", beruft er sich auf den Menschenfreund Rousseau; ihm entnimmt er auch den Grund für die Entbehrlichkeit der Moral für das Volk: „der Zaun, der es leitet, dank der Natur, die uns schuf, sind nicht Kenntnisse, sondern Empfindungen, und diese sind alle gut." Dunkelheit gehöre zu denselben, als Schatten ihrer rührenden Würde; sobald Empfindung Grundsatz wird, hört sie auf Empfindung zu sein, wird nervenlos. Nicht einmal die Resultate der Philosophie sind allgemein zu machen, denn sie haben einen Wert nur als Sättigung der Neugierde, dieses künstlichen letzten Vergnügens, das wider die Natur arbeitet: „eine unersättliche Wassersucht, die nicht dein Glück macht." „Das Volk verlernt auf Kleines aufmerksam zu sein, wenn es auf Gründe denkt." Herder treibt diese naturalistische Betonung des unbewußten Instinkts bis zu der Forderung: „einen Teil des Volkes muß die Philosophie bloß zu handelnden Maschinen machen als technische Kunst, den Anderen kann sie schon selbst einen Ton zum Denken angeben, ohne sie doch in ihre Zunft aufzunehmen." So gewinnt er von der Anthropologie aus pädagogische Maximen, die er eigentlich stets festhielt: so spät als möglich die Freiheiten des Tiers beschränken, die höheren Kräfte reifen lassen; einen philosophischen Geist einzuprägen suchen, so daß man nie Lust habe, ein Handwerksphilosoph zu werden; die Tugend nicht lehren, sondern einprägen; die Tugenden predigen, die man versteht; Moral aus dem Herzen der Menschen, nicht aus fremden Zeiten lernen u. s. f.

In diesem Geist übernahm der 20jährige, der kaum 2½ Jahre studiert, gelehrt und geschwärmt, die Stellung als Collaborator an der Domschule in Riga. Wir freuen uns, daß es zunächst eine Schul-, nicht eine Predigerstelle war: seine historischen, philosophischen und ästhetischen Einsichten samt seiner pädagogischen Übung waren seinen theologischen Einsichten, seiner kirchlichen Übung weit über-

legen. In jeder Hinsicht war dieser Abschluß verfrüht; er war, zumal als Charakter, als Wille, als religiöse Persönlichkeit noch nicht reif, noch in voller Gärung, noch ganz weltweite Empfindung; noch fehlte alle Ausschließung und Abgrenzung, sein Lebensbaum umrankt von luxurierenden, blühenden Gewinden; und nun die erzwungene Falte des Ernstes, die äußere Fertigkeit! „O was ist's für unersetzlicher Schade", seufzte er später, „Früchte affektieren zu müssen und zu wollen, wenn man nur Blüten tragen sollte!" Doch, wie es stets in seinem Leben blieb, was seiner eigenen Entwickelung, seinem Frieden und harmonischen Abschluß zum Schaden ward, diese strebende Unruhe, dieser Kontrast von Aufgabe und Besitz, der gab ihm das unendlich Anregende, Aufreizende für andere. Wir besitzen noch begeisterte Lobsprüche seiner Zöglinge: sie rühmen die vortreffliche Methode und den humanen Umgang. Unter ausdrücklichem Hinweis auf seine in Riga bewahrten ungewöhnlichen pädagogischen Gaben und Verdienste berief ihn der Kirchenvorstand der Petersburger Lutherischen Gemeinde zum Inspektor ihrer neu errichteten Unterrichts- und Erziehungsanstalt; der Rat zu Riga aber hielt ihn fest durch Stiftung einer außerordentlichen Predigerstelle für ihn. Seine Hauptaufgabe blieb das Unterrichten. In Riga hat er sich in jahrelanger Übung zum musterhaften Pädagogen ausgebildet; hier hat er sich die Grundsätze, vorzüglich aber die vielseitige Einsicht in Schulwesen und Methodik erworben, die dem Weimarischen Schulaufseher nachher zu statten kamen und von denen seine Schulreden voll sind. Er sollte ja an einer lateinischen Schule die heranwachsende Jugend für den bürgerlichen Beruf, für die kaufmännische Laufbahn erziehen; so bestärkte er sich immer mehr in der Abneigung gegen alle tote Gelehrsamkeit und in der Betonung des Wertes der Realien. Er kam ganz in die Aufgaben und Auffassungen des Realgymnasiums hinein: in gleichzeitigen Rezensionen bekämpft er den Despotismus der lateinischen Sprache und befürwortet die Realwissenschaften. Der Aufenthalt in der alten Hansestadt entwickelte in ihm mächtig die Ideen von bürgerlicher Freiheit und bürgerlichem Wohl, die Beachtung merkantiler, utilitarischer Bestrebungen. Der Lehrer der Grazie gewann eine weltmännisch-praktische Richtung und kam so in innige Fühlung mit dem merkantilen, utilitarischen, politischen, „wohl polizierten" Zeitgeist der Aera Friedrichs des Großen. Natürlich faßte Herder auch seinen Predigerberuf pädagogisch auf: „der Redner Gottes" wie der Schriftsteller steht im Dienst der „Demopädie", der Volkserziehung durch eine menschliche Philosophie. „Da ich, so schreibt er an Kant, aus keiner anderen Ursache mein geistliches Amt angenommen, als weil ich wußte und es täglich aus meiner Erfahrung mehr lerne, daß sich nach unserer Lage der bürgerlichen Verfassung von hier aus am besten Kultur und Menschenverstand unter den ehrwürdigen Teil der Menschen bringen lasse, den wir Volk nennen, so ist diese menschliche Philosophie auch meine liebste Beschäftigung."

Als er Mai 1769 seine Entlassung forderte, um die zu früh abgebrochene Selbstbildung nachzuholen, thatsächlich, um einer durch eigene Disziplinlosigkeit unerträglich gewordenen Lage zu entrinnen, verließ ihn auf seiner Studienreise durch Frankreich doch der Rückblick auf seine verlassene Position keinen Augenblick. Aus anfänglichen Reuegedanken über so viel verkehrt Angefaßtes erwuchsen bald Zukunftspläne zur Verbesserung der Domschule und seiner Stellung daran. Sein großartiges Reisetagebuch entwirft in voller Ausführung das „Ideal einer Schule", wofür die bestehende Ritterschule nur den äußeren Rahmen abgiebt. „Sachen statt Worte", „lebendige Anschauung statt toter Begriffe" — das ist das Grundprinzip dieser Realschule, die durch vorwiegenden Unterricht in den Realien „für die Menschheit und fürs ganze Leben" bilden soll, wofür der Sprachunterricht nur ein sekundäres Element ist. Wir werden später näher darauf einzugehen haben, auch auf die Frage, ob dies Ideal Bestand gehabt hat. Hier sei nur betont, daß in seinem Schulplan sich nur das Ideal spiegelt, das er im Mißbehagen über seinen bisherigen Bildungsgang für seine Selbstbildung gewonnen hat. Da fließt aber der Hunger nach Realitäten und die Sehnsucht nach voller, echter Menschlichkeit, das Streben, sich seinem Zeitalter zu bequemen, „wo nichts als der Commerz-, Finanzen- und Bildungsgeist herrscht", und das ganz umgekehrte Streben, „Originalgenies" zu erziehen, sie jung zu erhalten gegenüber dem veralteten, utilistischen Zeitgeist, fortwährend in einander über. Mit der pädagogischen aber verbindet sich alsbald der Plan einer politischen Wirksamkeit; die Einrichtung einer Schule der Bildung zur Humanität und zur nationalen Wohlfahrt soll

nur der eine Ausgangs- und Stützpunkt für das ganze Volks- und Staatsleben ergreifende Reformen sein, Reformen, die aus der jugendlichen, halbwilden Nation ein „Originalvolk“ machen sollen, einen Lehrmeister des schlafenden Europas. So enthält das Reisejournal eine Welt von Plänen und die Ansätze all' der Anregungen, die später in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ unser gesamtes Bildungsleben beeinflußten.

Zunächst sollte das unendlich Fruchtbare dieser unglaublich vielseitigen Gedankenkeime unserem größten deutschen Genie zu gute kommen. Denn über die kurze Zeit, da Herder als Hauslehrer resp. als Reisebegleiter des Erbprinzen von Eutin fungierte, ist kurz hinwegzugehen: die Stelle eines Hofmeisters für einen wenig angeregten Prinzen paßte gar nicht für den unruhig strebenden Genius. Großartig hat sich dagegen seine pädagogische Begabung Goethe gegenüber bewährt. Das Bild, das Goethe in „Dichtung und Wahrheit“ von dem Umgang mit dem zwar unliebenswürdigen, aber ewig anregenden Manne entwirft, ist von einziger Plastik. Zugleich gedemütigt und gesprant, zugleich geduckt und gehoben wurde der reiche, jugendlich übermütige Genius. Einen unbedingt erfreulichen, harmonischen Eindruck konnte der von verschiedensten Interessen hin- und hergezogene Mann nicht machen, der so oft selbst zu klagen hat über die „gräulichen Dissonanzen“ seines Wesens; aber die ernste Sittlichkeit des Denkens, die in seinem rastlosen Streben nach Bewältigung der auf ihn einstürmenden Eindrücke sich auslebte, ließ den großangelegten Jüngeren immer wieder hinwegkommen über den „widersprechenden, bitteren und bissigen Humor.“ Herder gab sich abwechselnd seinem „Enthusiasmus junge Geister zu finden, die bildbar sind“, und seinem „Widersprechungsgeiste“ hin gegen diesen bildbarsten und erziehungsbedürftigsten Genius; der aber ließ ihn nicht los, bis er die ganze Fülle von Keimen, die er eben in sich trug, in sein empfängliches Gemüt ausgeschüttet hatte.

Die Zeit von 1771—1776, die Herder im Exil in Bückeburg zubrachte, bedeutete für den Pädagogen eine Zeit der Sammlung in stiller Selbstbildung, der Stärkung seiner vom Zeitgeiste unterschiedenen Eigenart. Zwar war mit der Stelle als Oberhofprediger das Schulephorat verbunden; da es aber völlig an Mitteln fehlte, konnte er dem dortigen Schulwesen, insbesondere dem Gymnasium nicht so, wie er wünschte, helfen. Dagegen sind seine Schriften mehr als je voll pädagogischer Reflexionen; sie laufen hier diametral der gerade jetzt aufsteigenden Richtung des ordinären Realismus und Utilismus entgegen und fordern Erziehung des Geschmacks durch Pflege der Kräfte der Natur, dadurch, daß man in die Kräfte eines Zöglings durch stetige Führung Ordnung bringt, sie konson stimmt. Das Charakteristische dieser Epoche ist die möglichst weite Entfernung vor allem „Aufklänicht“, die volle Hineinbildung in den Hamannschen Geist sinnlich lebendiger, anschauender, gefühlter Biblizität und Mystik.

Die reifen Früchte dieser einzig reichen, bewegten Bildungsgeschichte fielen den Schulen Weimars zu, wohin er durch Goethes Vermittelung 1776 als Oberhofprediger, Generalsuperintendent, Oberpfarrer an der Stadtkirche und Ephorus der Schulen berufen ward. In wie großem Segen er dort wirkte, wie das dortige Schulwesen bis in unsere Tage unter der Nachwirkung seines durch die persönlichen Beziehungen zu Goethe und durch ihn zu Karl August verdoppelten Einflusses steht, das ergiebt sich aus dem 30. Bande der Suphanschen Ausgabe seiner Werke, dessen erste Hälfte seine herrlichen Schulreden, dies Kompendium seiner Bildungsideen, dessen zweite Hälfte seine Schulbücher, Entwürfe und Ratschläge über Schulpläne und Verwaltungsangelegenheiten im Schulfach enthält. Man sieht daraus, wie rastlos Herder an der Hebung des gesamten Schulwesens arbeitete, eines Schulwesens, das unter kleinkreisigem Schlendrian und absoluter Mittellosigkeit unendlich zu leiden hatte. Rührend sind die Bemühungen des Lehrersohnes um die Erhöhung der Schullehrerbesoldungen, selbst auf Kosten von Kirchenstellen; nicht minder zäh seine Anstrengungen den Lehrerstand zu heben, der sich bis dahin aus Soldaten, Bedienten, heruntergekommenen Handwerkern rekrutiert hatte. 1786 endlich setzte er die Errichtung des Schullehrerseminars durch, dessen Inspektorat er sich vorbehielt. Mit am wichtigsten war wohl das hohe Ideal eines Schulmeisters, das er in seiner ganzen amtlichen Wirksamkeit vor Augen hatte: nicht bloß für das intellektuelle, sondern auch für das praktische Leben sollten sie Lehrer der Gemeinden sein. Speziell die Landschulen forderten seine thätige Teilnahme: dort sollten die Lehrer nicht bloß Unterricht in und am

Katechismus, sondern vorzüglich auch Unterricht im Rechnen und in der Landwirtschaft treiben. Herder führte Tabellen für den Fleiß und die Sitten der Schulkinder ein; vorzüglich aber bemühte er sich um die Verbesserung der Methode. So nahm er sich denn die Zeit, für die niederen Schulen ein „Buchstaben- und Lesebuch“ zu verfassen, dem er eine „Anweisung für verständige Schullehrer“ vorsetzte, und einen Katechismus, worin er die Quintessenz seiner schlichten Glaubenslehre niederlegte, angelehnt an Luthers Katechismus. Unausgeführt blieb leider seine Absicht, für diese niederen Schulen zweckmäßige Lesebücher zu schreiben, eine Sammlung von Beispielen zur sittlichen Aufmunterung, und ein naturhistorisches Lesebuch von nützlichen und schädlichen Tieren und Pflanzen u. s. f.

Weit durchgreifender aber war die Einwirkung des Ephorus auf das dortige Gymnasium, das er nicht so sehr durch tüchtige Berufungen, als durch seine konstante Beeinflussung aus tiefem Verfall erhob. Er suchte vor allem der Anstalt einen neuen Geist und frisches Leben einzuatmen, indem er Lehrern und Schülern klare, ergreifende Vorstellungen von den Zielen der Arbeit erweckte. Das ist die tiefe Bedeutung seiner Schulreden, worin er zu Anfang und Ende des Schuljahres seine Erfahrungen im Gymnasium zusammen mit seinen allgemeinen Ideen von den Zielen der Bildung vortrug. Fortgehend bemühte er sich, diesen Erfahrungen und Ideen auch Folge zu verschaffen in zeitgemäßer Umgestaltung des Lehrplans, womit die Erhöhung der Lehrerbesoldungen und die Verjüngung des Lehrerpersonals Hand in Hand gingen. Herder verfiel dabei nie in den Fehler der meisten Schulinspizienten, die Bedeutung der Lehrpläne zu überschätzen, zu reglementieren. „Hier kommt alles auf Ausübung, auf lebendige Methode und Versuch an. Ein blendender Typus ist in einer halben Stunde zu entwerfen; er wird aber nachher eine Fessel, in der ein Viertel-Jahrhundert nachher lahm schleichet. Überdem hilft ein gedruckter Typus zu einer Reform, die von innen angefangen und der Schade von innen geheilt werden muß, nichts; hiezu ist allein geltende Aufsicht und praktische Ausübung nötig. Der Ephorus muß einrichten können und die Untergebenen, Lehrer und Schüler müssen ihm folgen.“ So forderte er für sich persönlich die volle Herrschaft in der Schule und scheute sich nicht, sich alle Vorschriften und Befehle von anderer Seite zu verbitten. „Seit meinem 19. Jahre habe ich auf den ersten Klassen eines akademischen Collegii doziert und bin seitdem nie außer der Arbeit oder der Ephorie von Schulanstalten gewesen. Fremde, selbst katholische Länder haben mich bei ihren Einrichtungen um Rat gefragt und mit der größten Bescheidenheit, mit der ich über mich selbst denke und rede, glaube ich hinzusetzen zu dürfen, daß ich das verstehe, wovon die Rede ist.“ Niemand bezweifelte seine Kompetenz; nur der bureaukratische Schlendrian verzögerte die Reform. Die außerordentliche Blüte, die die Anstalt unter dem Direktorat Böttigers, dessen Wahl Herder später um seiner moralischen Unzuverlässigkeit willen schmerzlichst bereute, entfaltete, ist zweifellos dem persönlichen Einfluß ihres Ephorus vorzüglich zu verdanken. Zu dem vielen Tragischen aber, was sein reiches Leben auszeichnet, gehört namentlich auch der Mißerfolg seines letzten Kampfes für die Schule. Die Institute, die ihm am meisten am Herzen lagen, das Schullehrerseminar und das Gymnasium, wurden 1802 durch die Übergriffe des Theaterenthusiasmus des Herzogs aufs ernstlichste gefährdet. Der Kampf um die Neubesetzung des Kantorats, das der Herzog dem katholischen Konzertmeister übertragen wollte, war ein Kampf der Kirchen- gegen die Theatermusik, ein Kampf für die Schuldisziplin gegen die Hineinziehung der Jugend in die die Zucht lockernden Theaterinteressen. Früher hatte Herder gegen den Widerspruch der Mitglieder des Konsistoriums beim Herzog Verständnis und Schutz gefunden für seine Schulinteressen; nun stand das ganze Konsistorium auf seiner Seite gegen den Herzog, der rücksichtslos der Theaterkommission Recht gab. Nun hatte er Grund zu der gleich anfangs so scharf erhobenen Klage, daß man an diesem Musenhof für die Erziehung des Volkes durch Kirche und Schule keinen Sinn habe. Will man den Konflikt Herders mit Goethe und dem weimarschen Hof gerecht würdigen, so darf man neben Herders Reizbarkeit und Eifersucht nie die schwere Verantwortung vergessen, deren er sich als Leiter des Kirchen- und Schulwesens gerade gegenüber dem Übermaß ästhetisch-theatralischer Interessen bewußt war. Der Kampf für seine Schulen bleibt ein Ruhmesblatt im Berufsleben Herders. Daß dieser Kampf kein vergeblicher gewesen, wie es dem hochfliegenden Streben des Mannes erschien, dafür bürgt der

heutige Stand des weimarschen Schulwesens. Aber die Bedeutung seines pädagogischen Lebens reicht weit über die Grenzen des kleinen Landes hinaus; es ist durch seine Schriften aufgenommen in unser nationales Gesamtleben.

2. Seine pädagogische Anlage. In der vortrefflichen Biographie Herders von R. Haym, der wir schon bisher, vielfach wörtlich, folgten, ist der pädagogische Grundzug im Wesen Herders fortlaufend nachgewiesen; für mich ist er der sicherste und im Schwanken des bewegten Lebensganges festeste Punkt in seinem Leben; man kann ihn selbst in dem Stil nachweisen: untersucht man — was ja Suphans vorzügliche textkritische Ausgabe sehr erleichtert — Grund und Tendenz der immer neuen Umgießungen seiner Hauptwerke, so stößt man nicht auf sachliche Verbesserungen, sondern auf Erwägungen dessen, was wirksam, eindrücklich, dem Standpunkt des Lesers entgegenkommend ist. Der Drang der persönlichen Einwirkung und Gesinnungsbildung geht so durch alles hindurch, ist das wunderbare innere Leben, das aus allen Äußerungen uns anmutet, öfters auch — wie in den Briefen an seine Braut und in den Auseinandersetzungen mit anerkannten Führern der Wissenschaft — befremdet als schulmeisternder Ton. Schön wird uns dieser Grundzug bezeugt durch die überhaupt so wohlthuenden „Erinnerungen J. G. Müllers aus Herders Hause“ (Aus Herders Hause, von Baechtold, S. 47, 110). Man kann seine Spuren aber in allen Schriften Herders verfolgen und gewinnt so in Herder das typische Charakterbild eines deutsch-humanistischen Pädagogen. Dafür ist schon bezeichnend, daß das „Reisejournal“, in dem Herder all' seine gärenden, keimkräftigen Ideen vor sich ausschüttet, zur Hälfte von dem Programm einer Volksbildungsanstalt erfüllt ist, dessen Eigentümlichkeit die konsequente Unterordnung der didaktischen unter die pädagogischen Gesichtspunkte ist, ein stetes Treiben auf die Durchbildung menschlicher Persönlichkeiten. Seine Schriften bilden einen fortgehenden Unterricht, sind durchweg zumutend, predigend, verschiedene Ziele der Bildung darstellend. Ungezwungen wuchs ihre Gedankenwelt hervor aus seiner natürlichen Anlage: dem Drang persönlicher Beeinflussung, dem es nie genügte, der Wissenschaft und Kunst als Selbstzwecken zu dienen, der alle Fortschritte in der Erfassung der Natur wertete nach dem Gewinn, den die Bildung Einzelner und des Geschlechts davon ziehen könnte. Wenn ihm von Anfang an eine „Philosophie der Geschichte der Menschheit“, eine philosophische Geschichte der Bildung des Menschengeschlechts (Kulturgeschichte) vorschwebte als Ziel seines litterarischen Ehrgeizes, so war die Triebkraft dieses Strebens doch nicht das Interesse an der Bewältigung des umfassendsten, geistigsten Stoffes, sondern die Erwartung, damit klärend, ordnend, wegbahnend einzugreifen in die Entwickelung der Volkserziehung, wie denn jenen gewaltigen wissenschaftlichen Unternehmungen stets — und nicht zufällig oder durch den Beruf erzwungen, sondern gemäß innerer, bewußter Folgerichtigkeit — praktische Unternehmungen zur Seite gingen, die wie die Wochenschriften, die Anthologieen, die Provinzialblätter an Prediger, ja die Predigten selbst nur die praktische, detaillierte Ausführung jener großen Programme bedeuten, wie Haym an den wesentlichsten Punkten der Entwickelung nachgewiesen.

Hingabe und Drang, den ganzen Menschen in seinen innersten Wurzeln zu fassen, die wesentliche Vorbedingung aller christlichen Predigtwirksamkeit, ist auch die conditio sine qua non christlichen Erziehereinflusses. Für den christlichen Pädagogen giebt es nichts Vereinzeltes in seiner Aufgabe, alles lebt ihm in lebendigem, organischem Zusammenhang mit dem ganzen Menschen und seiner vollkommenen Bestimmung; für ihn giebt es nichts abstrakt Allgemeines, alles ist ihm eingekleidet in eine psychologisch angepaßte subjektive Form, und diese Form gilt ihm als wesentlich. Es ist bei Herder diese doppelte Beziehung zum Allgemeinen und Besonderen ein Grundzug: seine geistvolle, innerlich konzentrierte Natur unterliegt nicht der Versuchung zu lebloser Vereinzelung; seine phantasiereiche, sinnlich lebendige Natur kennt keine Gefahr unbestimmter, sachenloser, abstrakter Allgemeinheiten, greift impulsiv hinein ins konkret Besondere als selbständiges Glied des ganzen Leibes. So finden wir bei ihm ein innerliches, notwendiges Verhältnis von Form und Inhalt, Gehalt und Gestalt, innerem Leben und Darstellung, weil ihm die Richtung auf die Persönlichkeit wesentlich ist.

Ein wesentlicher Zusatz zu dieser pädagogischen Veranlagung ist der von Anfang an wirksame Geschichtssinn Herders. In einem vorwiegend philosophischen Bildungstreiben, neben einem Kant und Lessing, zugleich in einer Blütezeit des ästhetischen, zur humanistischen Ausgestaltung des Einzelsubjekts drängen-

den Geschmacks, neben einem Winkelmann und Goethe, in einem Zeitalter, das über absoluten, allgemeinen, natürlichen, idealen, subjektiven Maßstäben die Bedeutung der Geschichtswahrheiten, das Moment des durch Zeiten und örtliche Verbindungen wesentlich bedingten, des nationalen, des Volks-Lebens unterschätzte, zeichnet sich Herder aus durch eine stete Berücksichtigung des Nationalen, zeitlich, örtlich, klimatisch, kulturell Bedingten und geschichtlich Wahren. Er sieht alles im Netz der Wechselbeziehungen, genetisch sich entwickelnd und kann nicht anders als alle Produkte des menschlichen Geistes in das Lebenselement zu setzen, daraus sie notwendig erwachsen sind. Das ist so ziemlich seine prophetische Aufgabe gewesen in der Entwickelung unsers deutschen Geisteslebens: Hinweis auf die Bildungsgesetze geschichtlicher Entwickelung! Daraus folgt die Betonung des — wie er sich gerne ausdrückt — Idiotistischen, die Warnung vor aller schablonenhaften Nachahmung, selbst der vorzüglichsten Muster; daraus das vielseitige, seitdem kaum weiter gebildete Erfassen des Volkslebens in seiner weitesten Verzweigung; daraus die Billigkeit und Umsichtigkeit seines Urteils über zeitgenössische Erscheinungen, die nie nach abstraktem Maße fremdländischer Ideale, immer aus sich selbst, nie absolut, stets genetisch beurteilt werden: daraus endlich — der Grund des unerschöpflichen Reichtums seiner Lebensarbeit! — die immer fortgehende Bereicherung seiner Lebensanschauung durch Aufgreifen neu beobachteter Geschichtskräfte. Freilich jener Geschichtssinn, dem diplomatische Exaktheit Gewissensnorm, Forschung Hauptsache, Sammlung von Thatsachen höchste Lust ist, findet sich bei Herder ebensowenig befriedigt, wie er für den Pädagogen irgend wesentlich ist; dagegen der höhere Geschichtssinn, dem nur das lebt, was er werden und wachsen, sich durcharbeiten sieht, dem Auffinden der Fäden des Gewebes, genetische Erklärung, Aufspüren der inneren Zusammenhänge Hauptsache, höchste Lust aber ein lebensvolles Nachzeichnen des erfaßten Geschichtsbildes ist, der höhere Geschichtssinn, der Perspektive hat durch Zusammenschauen des Vergangenen und des noch Wirksamen, der darum aber auch durch seine Darstellung des geschichtlich notwendigen Ganges eingreifen möchte in die diesem Gange entsprechende Weiterentwickelung, dieser im besten Sinn politische Geschichtssinn findet bei Herder alle wesentlichen Voraussetzungen, und das sind dieselben, die ihn zum Pädagogen vorzüglich befähigten. Er sieht alles im Strom des Werdens, nichts fertig und abgeschlossen, die Gegenwart stets als Durchgangspunkt von Vergangenheit zu Zukunft, so im Völker- wie im Einzelleben. Sein Maßstab ist dem entsprechend ein relativer, nicht von außen herangebrachter, sondern aus der inneren Gesetzmäßigkeit der betreffenden Entwickelungsgröße entnommen; das Befriedigende für ihn ist nicht, was harmonisch, abgeschlossen, abgerundet sich darstellt, sondern was lebendig gärt, vorwärts strebt, über sich hinaustreibt: nicht der Kreis, sondern die Hyperbel. Suphan hat in einem trefflichen Aufsatz: „Goethe und Herder“ den Gegensatz der Herderschen zur Goetheschen Art dahin bestimmt: „Er war nicht Künstler, sondern Lehrer.“ Das trifft die Sache. Die „strebende Unruhe“, die sein eigenes Leben verzehrte und das Gewebe seiner Anschauungen immer wieder zerriß, um neue Fäden einzuweben, das war das Geheimnis seiner unübertrefflichen Anregungsfähigkeit. Nie sich abschließend gegen neue Geschichtseindrücke, zugänglich allen Paradoxien der Wirklichkeit, versenkte er sich liebevoll in alles Unfertige, Ungeordnete, in Anfangs- und Wendeformen und lebte völlig in überwundenen Entwickelungsstufen. Es findet entschieden ein innerer Zusammenhang statt zwischen seinen Lieblingsarbeiten über die älteste Urkunde, die Volkslieder, den Ursprung der Sprachen, Poesie und Musik, und seinen pädagogischen Grundzug: das Interesse an dem Keimen der menschlichen Persönlichkeit, an den Originalpunkten einzelner Individualitäten und Nationalitäten.

Wie sich dieser Zug im Gebiet der Erziehung als Achtung vor dem Kinde, dem werdenden Charakter geltend machen, wie die historisch-genetische Anschauung dort als vorurteilsloses Eingehen auf die Entwickelungsgesetze des Individiuums wirken muß, liegt auf der Hand. Dabei wurde er mächtig unterstützt durch eine ungemein lebendige Phantasie, die alles in der Form der Anschauung festhielt, zwar stets mit der Farbe der individuellen Stimmung, doch mit festen Umrissen. Verkennen wir nicht zu sehr die Bedeutung dieser Bilderkraft der Seele für den Pädagogen? Die wesentlichsten Wirkungen der die Eindrücke sofort gestaltenden Phantasie sind konkrete Anschaulichkeit, sinnliche Lebendigkeit, starker Ausdruck, warmer Ton; welche vorzügliche Mitgift für den Erzieher, der doch

jedes Individuum besonders nehmen, aus der Anempfindung an sein inneres Leben heraus leiten soll! An diesem Anempfinden hinderte ihn nie ein Bedürfnis des logischen Schematisierens. Feind aller Abstraktion und bloßen Demonstration, völlig gleichgiltig gegen ein von obersten Begriffen deduziertes, alle Kategorieen des Denkens umfassendes System, unfähig sich ruhig zu versenken in den folgerichtigen Zusammenhang einer philosophischen Weltanschauung — ist er um so lebendiger und wärmer interessiert für jene Philosophie der Menschheit, die eine Phänomenologie des menschlichen Erfahrungslebens darstellt. Psychologische Analyse, und zwar gerade der elementarsten, alltäglichsten Erscheinungen, Naturgeschichte des menschlichen Geistes und zwar immer mit Berücksichtigung seiner zeitlich und örtlich differenzierten Eigenart, das ist seine stärkste Seite; dazu ein wunderbar webendes Zusammenschauen der verschiedensten Lebensgebiete, so daß Natur und Geist, Reich der Notwendigkeit und Sittlichkeit zu illustrierenden Gleichnissen für einander werden. Alles aber geeint durch eine „weitstrahlende“ (Goethe), unendlich aufnahmsfähige Persönlichkeit, die ihre eigene Gesetzmäßigkeit und Freiheit in alles hineinträgt; und — das ist vielleicht die bezeichnendste Eigentümlichkeit seines Denkens — alles geeint durch seine praktische Zielstrebigkeit. Sein Denken läuft stets aus in ein Fordern, seine Resultate werden immer praktische Reformen. Sowenig er die Thatsachen vergewaltigen will durch praktische Rücksichten, so unbedingt ist es ihm Bedürfnis, sie zu verwerten zur Einwirkung auf die Entwickelung der Menschheit. Seine „menschliche Philosophie“, das Band all' seiner Interessen, ist praktische Philosophie; jeder Ertrag seiner Forschung wird ihm zum Mittel der Bildung. Er ist so in hohem Grade eine praktische, sittliche, erziehliche Natur.

3. Sein Bildungsideal. Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts) hat die Bedeutung Herders für die Gelehrtenschule auf die Formel gebracht: „An die Stelle der alten sapiens atque eloquens pietas tritt die sapiens atque eloquens humanitas: Bildung zur Humanität oder auch Bildung schlechthin ist der deutsche Ausdruck für die Sache.“ Ziegler aber (Geschichte der Pädagogik) findet in dem Neuhumanismus Herders das neue Bildungsideal, worin der Gedanke der formalen mit dem der humanen Bildung verknüpft ist, in voller Klarheit entwickelt. Er citiert zum Beleg hierfür 2 Sätze aus Schulreden, die allerdings, zumal der zweite, den Begriff der Humanität umfassend umschreiben; in der Schulrede „vom echten Begriffe der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien“: „der Sinn der Humanität d. h. der echten Menschenvernunft, des wahren Menschenverstandes, der reinen menschlichen Empfindung ist ihm aufgeschlossen, und so lernt er Richtigkeit und Wahrheit, Genauigkeit und innere Güte über alles schätzen und lieben: er sucht nach diesen Grazien der menschlichen Denkart und Lebensweise allenthalben und freuet sich über sie, wo er sie findet, er wird sie in seinen Umgang, in seine Geschäfte, von welcher Art diese auch sein mögen, einzuführen suchen und ihre Tugenden auch in seinen Sitten ausdrücken lernen; kurz er wird ein gebildeter Mensch sein und sich als einen solchen im kleinsten und größesten zeigen. So die humaniora in alten und neuen Schriftstellern studieren, ist etwas anderes als die galantiora nach neuester Art und Kunst treiben; bei welchen galantioribus mancher soweit kommt, daß er sogar seine Sprache vergißt und weder grammatisch noch selbst orthographisch zu schreiben weiß, geschweige, daß in seinen Vorträgen und Aufsätzen an einen gebildeten Menschenverstand oder an eine richtige Menschenvernunft zu gedenken wäre.“ Setzt sich Herder hier mit dem alten Humanismus und mit dem Ideal des galant homme auseinander, doch immer aus dem engeren Gesichtspunkt der gelehrten Bildung, so erreicht er in der Schulrede: „vitae non scholae discendum“ den allgemeinen pädagogischen Gedanken, der ihn nahe an Pestalozzi heranrückt. Was heißt dem Leben lernen? fragt er und führt dies darauf zurück, „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände, verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit zum Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört... Vielmehr übe und bilde alle deine Seel- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus; so lernst du dem Leben.“

In der That war und blieb das der große Gesichtspunkt, dem Herder alle Einzelbestre-

bungen in Schulfragen unterordnete: der Schule zur Erfüllung ihrer Aufgabe zu verhelfen, allgemeine Menschenbildung, Entwickelung aller menschlichen Kräfte zu geben, die schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben (Heiland). Dies Humanitätsprinzip aber gewinnt Herder nicht bloß in der Auseinandersetzung mit der alten lateinischen Humanität, sondern es gilt ihm, wie Heiland ganz richtig bemerkt, als die „Versöhnung des humanistischen und realistischen Prinzips.“ In Riga rückte Herder ungemein nahe an den reinen Realismus heran. Seine dortige Stelle umfaßte den Unterricht in den mehr realistischen Disziplinen, Naturgeschichte, spezielle Ländergeschichte, Mathematik, französische Sprache und Stil; sie repräsentierte also recht eigentlich diejenige Seite der Schulbildung, die in dem kaufmännischen Riga am meisten geschätzt wurde, weil sie den Fächern galt, die auf das „Nutzbare, Weltübliche und Schöne“ einen unmittelbaren Bezug haben. Unter dem Einfluß der Rigaer Atmosphäre haben sich seine realistischen Neigungen bis zu jenem Schulideal rein realistischer Art entwickelt, das wir im Reisejournal begegnen. „Die Polemik Bacons gegen die hohlen Abstraktionen, die Wort- und Streitweisheit der scholastischen Philosophie, scheint aufs Pädagogische übertragen zu sein. Denn „Sachen statt Worte, lebendige Anschauung statt toter Begriffe“ das ist das immer wiederkehrende Stichwort, das Grundprinzip dieses Schulplans“ (Haym). Darum bildet hier der Unterricht in den Realien den Hauptstock, während sich der Sprachunterricht als etwas Sekundäres daran anlehnt. Bei dem Aufbau des Unterrichts in drei Stufen wird der Stufenfortschritt nun zwar gebildet durch ein Nacheinander der vorwiegenden Geisteskräfte: Sinn und Gefühl (Kindesalter), Einbildungskraft (Knabenalter), Verstand und Vernunft (Jünglingsalter); allein dies Nacheinander ist zugleich in gewisser Weise ein Nebeneinander. Denn schon hier gilt als „das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben“, die Seelenkräfte von klein auf gleichmäßig auszubilden, proportionierlich zu erweitern; das aber wird erreicht dadurch, daß auf jeder Stufe der Lehrstoff sich wieder nach jenen drei vorwiegenden Geisteskräften gruppiert. Durch die Einzelausführungen geht dann aber ein unausgesetztes Schwanken hindurch zwischen moderner und antiker Denkweise, zwischen praktischem Realismus und historischem Idealismus. Scheinbar siegt der erstere. Es ist sein ausgesprochener Vorsatz, „sich seinem Zeitalter zu bequemen“, diesem ökonomisch-realistischen Zeitalter, er drückt mit berechnender Beflissenheit seiner Schule den Stempel der aufklärerischen, praktisch-ökonomischen Nützlichkeit auf. Realismus und Utilismus wird gleichgesetzt. Und doch empfindet er diesen Geist als eine traurige Veraltung der jugendlichen Seelen, als den Untergang der „Originalgenies“, wogegen er es sich zur Aufgabe setzt, „die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wiederherzustellen“, an Stelle der Erfahrungen, Polizei, Politik, Bequemlichkeit der Seele frühzeitig starke und große Bilder und Auftritte einzuprägen und auf diese Weise ihr Originalität zu geben. Den Widerspruch, der durch das Ganze hindurchzieht, erklärt Haym teils aus der gärenden Unklarheit dieser Seele über ihr eigenes Bildungswerk, aus dem ungeschlichteten Kampf seines idealen Dranges nach Verbesserung der Welt mit dem ehrgeizigen Erfolgsuchen im Eingehen auf die Welt, teils aber auch daraus, daß „das realistische Grundprinzip an sich diese Zweideutigkeit und Zweiseitigkeit hat, je nachdem es mehr theoretisch oder mehr praktisch gefaßt wird.“ „Zwar es hat gute Wege, daß dieser realistische Tik, der auf einmal so stark gegen alle Beschäftigung mit dem Abstrakten reagiert, den Idealismus, der ihm so tief in der Natur lag, ganz sollte unterkriegen können. Die Zeit wird kommen, wo er freier von Ehrgeiz oder doch mit gereinigterem Ehrgeiz alle die Zugeständnisse, die er gegenwärtig dem aufklärerischen Nützlichkeitsgeiste des Jahrhunderts macht, zurücknehmen, wo er wieder mit übertreibender Einseitigkeit gerade deshalb dagegen losschlagen wird, weil er selbst zuvor mehr als billig davon eingenommen gewesen.... Das Bindeglied zwischen seinem ursprünglichen Idealismus und dem auf einmal so heftig ausgebrochenen Hunger nach dem Realistischen — das zweite Stichwort seines Schul- und Bildungsideals ist der Gedanke echter, voller Menschlichkeit als des letzten Zieles aller gesunden Bildung.“

Der Umschlag in die umgekehrte Einseitigkeit erfolgte in der Bückeburger Zeit. Aber die Reaktion bezieht sich keineswegs auf den Realismus, nur auf den Utilitarismus und Rationalismus. Es ist ein Vorläufer der Romantiker, der uns da entgegentritt; das reiche, unmittelbare Gemüt, Phantasie und

Sinnlichkeit reagieren gegen die berechnende Verständigkeit; gleichzeitig macht die Religion sich geltend als das verborgene Leben im dunkeln Grunde der Seele im Gegensatz zu der hellen, klaren Vernunftwahrheit. Der Schüler Hamanns bildet sich in der Einsamkeit zu einem Verächter des Zeitgeistes aus. Sensualismus und Mystizismus verbindet sich zum Kampf gegen die wasserklare Vernunft. „Geht nicht alles bei uns aus Sinnlichkeit, auf Sinnlichkeit zurück, kaum tausendfach mehr auf Glauben, als auf aufgeklärte Regungen, Bewegungsgründe“ u. s. f.? Darum forderten die „Provinzialblätter an Prediger“: „er stärke den ganzen Menschen, sowohl die sinnlichen, nur glaubende, auf Autorität beruhende, dunkle, aber so lebhafte und wirksame Kräfte, auf die alles im Leben ankömmt; als das kleine deutliche Fassungsvermögen, das natürlich nur in sehr milden bedachtsamen Situationen wirken kann.“ Er polemisiert aufs heftigste gegen die Einteilung der Seelenkräfte in obere (Bewußtsein, klare, deutliche Vorstellungen) und untere (dunkle Gefühle, Empfindungen, Leidenschaften), als ob sie abgeteilte Räume, nicht „Abstraktionen, verschiedene Namen einer unzerteilten Kraft seien, deren Wirkungen sich für uns, wie die Farben des Lichtstrahls modifizieren“. „Untere Seelenkräfte, eben weil sie die ersten, stärksten, Grundlage und Materialien all der oberen sind, die ohne sie nichts sein und thun können — sind aber die festesten an der Erde stehenden Stufen und Stämme der Leiter, auf denen das Obere nur schwebt!“ Und so ergiebt sich ihm denn als das Ideal der Bildung, wie es aus der Bibel wie aus der Psychologie erwächst, Entwickelung der sinnlichen und glaubenden wie der denkenden und bewußten Kräfte zum vollen Leben in der Erfahrung der Gotteswelt; dabei macht er vollsten Ernst mit dem Satze: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu, nichts kann geistiger Besitz werden, was nicht zuvor lebendig angeschaut ist mit dem ganzen, ungeteilten Menschenwesen. Die Religion aber erscheint ihm als „der Einige Schatz der Menschheit! in jedem Umfange, jeder Entwickelung und für ihre ganze Existenz hinaus“; denn sie bewegt, als Glaube, der alle Kräfte fasset, ans Volk, den größten, sinnlichen Teil der Menschheit und nicht an Grübler gerichtet, alle Kräfte zur handelnden Energie. Es ist charakteristisch, daß in derselben Zeit, wo die Religion so der Aufklärung und nutzbaren Moral gegenüber- und auf die zunächst unbewußte Berührung des ganzen Wesens mit dem verborgenen Grund des Lebens gestellt wird, gerade der Sensualismus Herders sich zum System durchbildet. Wohl seine bedeutendste psychologische Schrift „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“ ist eine Ehrenrettung der verachteten Sinnlichkeit und Gläubigkeit in einem. Die Schrift will zeigen, wie von unten nach oben ein Faden, ein Gesetz, eine Entwickelung durchgehe, nämlich das Gesetz der Zusammenziehung und Ausdehnung, der Wirkung und Ruhe. Indem er alle Psychologie auf Physiologie basiert, sieht er in den Phänomen des „Reizes“, in der Bewegung des gereizten Fäserchens den Keim, das erste glimmende Fünkchen zur Empfindung; von dem Reiz der Fiber steigt er auf zu dem System der Nerven und Sinne; der Beitrag der verschiedenen Sinne fließt dann weiter in jenem „Meere innerer Sinnlichkeit“ zusammen, das man gewöhnlich Einbildungskraft nennt; das Medium derselben aber ist das Nervengebäude, welches alle Sinnesempfindungen empfängt und in sich verwandelt, die innere und äußere Welt, Kopf und Herz, Denken und Wollen verknüpft; alle Empfindungen endlich, die zu einer gewissen Helle steigen — werden Gedanke. Beim Denken geschieht aber nichts anderes als was bei jedem Reiz, jedem Sinn geschah; es geschieht hier nur auf die helleste, innigste Art: aus Vielem wird ein Eins gemacht. Das Wesen der denkenden Seele besteht in innerer, in sich blickender Thätigkeit, in Bewußtsein des Selbstgefühls und der Selbstthätigkeit. „Einbildung, Witz, Gedächtnis u. s. w. sind nicht besondere Kräfte der Seele, sondern in ihnen allen zeigt sich nur die eine und selbe, den Zustrom der Sinnlichkeit in verschiedener Weise einigende Energie des Bewußtseins.“ Sie hat aber an der Sprache, an dem inwendigen Nennen der Dinge das ihre Wirksamkeit stützende und leitende Medium. Auch Erkennen und Wollen ist wesenseins: Wollen ist Besitzen und Genießen des Erkannten. — die oberste Spitze der mit dem Reiz beginnenden Entwickelung des seelischen Lebens; es ist Mitgefühl auf der Basis des Selbstgefühls, Ausbreitung und Zurückziehung wie bei jedem Reiz; daher die Liebe „das edelste Erkennen wie die edelste Empfindung“. Dieser durchgängige Monismus, der durch Vergeistigung, ja Ethisierung des Naturprozesses, wie durch Naturalisierung, ja Mechanisierung

des Geistesprozesses gewonnen wird, vereint nicht bloß Physiologie und poetische Mystik, sondern befriedigt zugleich das religiöse Bedürfnis. Denn jenes Gesetz der Zusammenziehung und Ausdehnung fällt ihm durchweg zusammen „mit der Wirksamkeit des Schöpfers, der das geistige Band zwischen den Dingen und der Empfänglichkeit der organischen Wesen geknüpft hat". So läuft denn das Ganze auf eine theoretische Grundlegung seiner wesentlichsten pädagogischen Forderungen hinaus: „Was wirkt unser Denken aufs Empfinden? .. Jetzo sehr wenig! Was weiß unser Jahrhundert nicht! wie übt sich's im Denken, Erkennen, ja sogar ex professo im Empfinden?" ... „Wenn man die treue Menschengattung siehet, die wenig weiß, aber das wenige ganz empfindet und übet, und sodann den anderen Teil von Menschen wahrnimmt, wo Erkenntnis die Empfindung und diese jenes zerstört, daß aus beiden nichts wird; sollte man nicht denken, Spekulation und Empfindelei seien uns zum bittersten Fluche gegeben?" Dagegen ruft er zurück von intellektueller Aufklärung zu religiöser Erleuchtung, wie sie im Sohne Gottes war: „aber sein Licht war Wärme, seine Wahrheit ewiges Leben." Der Geniesucht aber, die lediglich einseitiges Wachstum durch überflüssige Säfte begünstigt, tritt er schroff entgegen: „Jeder Mensch von edeln, lebendigen Kräften ist Genie auf seiner Stelle ... ein wohlgebildeter, gesunder, kräftiger Mensch, lebend auf seiner Stelle und daselbst sehr innig wirkend." „Was aber in Absicht auf Seelenkräfte Genie heißt, ist in Absicht auf Willen und Empfindung Charakter." Jedes Kind bringt auch die Züge seiner Art zu denken und empfinden mit; in seiner kleinsten Regung liegt die Weissagung einer ganzen Welt schlafender Kräfte. Es giebt keinen größeren Schaden als die verworrene Rührung zwingen, sich bewußt zu werden: „ist Genie und Charakter nur lebendige Menschenart ... bemerket diese, nähret die innere Quelle, übet die Thätigkeit und Elastizität der Seele, aber nur, wie sie geübt sein will." „O du heilige, liebe Stille zarter, bescheidener Gemüter, wie wohl thust du!" „Überhaupt ist's Knabengeschrei, was von dem angeborenen Enthusiasmus, der immer strömenden und sich selbst belohnenden Quelle des Genies daher theoretisiert wird. Der wahre Mensch Gottes fühlt mehr seine Schwächen und Grenzen, als daß er sich im Abgrund seiner „positiven Kraft" mit Mond und Sonne bade." Wie dem Geniekultus, so stellt er am Schluß der demonstrierenden Philosophie die lebensvolle Gläubigkeit als Einheit von Gedanke und Empfindung entgegen: „Es ist ein inneres Kennzeichen von der Wahrheit der Religion, daß sie ganz und gar menschlich ist, daß sie weder empfindelt noch grübelt, sondern denkt und handelt, zu denken und zu handeln Vorrat leiht. Ihre Erkenntnis ist lebendig, die Summe aller Erkenntnis und Empfindungen, ewiges Leben." So ist denn sein Bildungsideal: „Ein Mensch, der stark in sich selbst ist, fühlet sich nur in weniges, aber sehr tief hinein und kann fast in Einer Sache leben und weben. Das sind Menschen von starkem Sinn, von tiefem Erkennen und Empfinden, und die Mutter Natur hat diese Gattung ihrer Kinder selbst schon bezeichnet. Man siehet keinen unstäten Blick, kein kleines fliegendes Feuer, keine verworrene, hingeworfene Züge: was die Bildung sagt, sagt sie ganz, einfältig und tief in Wirkung. Ein Mensch, der sich durch alle Glieder und Leidenschaften also stark, gesund und wohl fühlet: wie treu muß er alles empfangen und geben: von wie vielen Zerstörungen, Vor- und Halburteilen frei sein! ein sterbliches Ebenbild göttlicher Einfalt und Stärke. Gegen 10 kleine Laster gewappnet, verachtend viele kleine Triebfedern, handelt er lieber durch eine große, sieht nicht auf andere, weil er sich selbst fühlet..."

Ein sehr interessantes Zeugnis dieser Periode des Herderschen Denkens ist der Lehrplan für den Pagen Zechau. Es ist ein auf große Eindrücke hinarbeitender, von dem Gedanken der Entwickelung getragener Überblick über Natur und Geschichte. Zwar trägt auch er „den Stempel der religiösen Grundanschauung, die in diesen Jahren die Seele seines Lehrens, Denkens und Wirkens geworden war. Die Natur in der Stufenreihe ihrer Kräfte und Erzeugungen wird als Offenbarung Gottes, die Menschengeschichte in der Folge ihrer Perioden als eine göttliche Erziehung des Menschengeschlechts gefaßt". Allein die Weite seiner erst später in den „Ideen" ausgeführten reich verwobenen geschichtsphilosophischen Gedanken und Interessen läßt sich nicht konzentrieren und einschränken in den religiösen Horizont. Die Bedeutung der Persönlichkeit und der göttlichen Offenbarung in ihr tritt zurück hinter allgemein geschichtlichen, notwendigen Entwickelungen. Der Eiferer für Konzentration und Vereinfachung der Menschenbildung zur Ausbildung der sinnlich und gläubig anschauenden

Grundkräfte hat den Humanisten mit der erstaunlichen Vielseitigkeit der Kulturinteressen noch nicht völlig überwunden. Aber sollte nicht auch von dieser Verengung und Verinnerlichung seines überreichen Lebens sein Humanitätsideal gewisse Züge bewahrt haben? Sie stärkte jedenfalls die schlicht christliche und populäre Auffassung der Menschlichkeit.

Unter dem Einfluß des weimarschen Geistesfrühlings und seiner Stellung als Ephorus des Gymnasiums hatte Herder das Bedürfnis, zwischen Naturalismus und Klassizismus eine geläuterte Mitte ausfindig zu machen; jetzt vermag er seine realistische Neigungen und seine Wertschätzung des edlen Geistes der antiken Bildung innerlich zu vereinigen. Seine Preisschrift „über den Einfluß der schönen auf die höheren Wissenschaften" verwertet die uns bekannte Wertschätzung der unteren Seelenkräfte zur Empfehlung der alten Schriftsteller. Die schönen Wissenschaften nämlich, wo sie nicht mit oberflächlicher Schöngeisterei betrieben werden, „dienen der Ausbildung der unteren Seelenkräfte; diese aber sind am Ende eins mit den höheren: ein richtiger Verstand ist bedingt durch wohlgeordnete Sinne; ein guter Wille unmöglich ohne wohlgeordnete Neigungen und Leidenschaften; und Ordnerinnen daher der Sinne, der Einbildungskraft, der Begierden, Arbeiterinnen, den Grund unserer Seele anzubauen, sind jene Wissenschaften. Getragen von den sinnlichen Seelenkräften werden sich die höheren Wissenschaften um so kräftiger, gediegener und lebendiger ausbilden — jene die schöne Blüte, diese die Frucht einer gesunden Geistesorganisation." Das sei nun eben gerade „der schöne Weg der alten Schriftsteller"; sie stehen in ihrer Poesie und Beredsamkeit, in ihrer ganzen Lebensform der Wahrheit und Natur näher, trennen nicht Worte und Gedanken, Ausdruck und Sache, steigen auf vom Sinnlichen und Anschaulichen zum Begrifflichen und Systematischen. Darum wird die Beschäftigung mit den Griechen zumal mit Recht humaniora genannt: Wissenschaften und Übungen, die das Gefühl der Menschlichkeit in uns bilden. So treten sie wieder in den Vordergrund gegenüber den Realien, deren Unterricht er wieder wie einst in Riga auch den humanistischen Stempel, Grazie zu geben sich bemüht.

Aber wie weit ist nun dieser Begriff der Humanität! Er bildet in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" das Band zwischen dem physiologischen und historischen Teil, denn er hat ebenso einen natürlichen wie einen moralischen Sinn. Alles, wozu der Mensch organisiert ist, faßt Herder in das Wort Humanität zusammen: sie ist des Menschen Wesen und Bestimmung, symbolisiert in seiner Gestalt. Wohl die reichste Definition lesen wir im 4. Buch der „Ideen", wie es Haym resümiert: „Aufrecht — also aufrichtig ist der Mensch geschaffen; die Regel der Billigkeit und Gerechtigkeit, der Wohlanständigkeit und Schönheit, alle Moralität mit einem Worte ist angedeutet durch den Bau der menschlichen Gestalt. Mit der Moralität endlich auch die Religion. Sie ist nichts anderes als die höchste Humanität, die Blüte der geistig-sittlichen Bestimmung des Menschen, die ihrerseits wieder die Blüte seiner natürlich-körperlichen Organisation ist. Auch die Religion also tritt hier durchaus unter den Gesichtspunkt eines Naturbedingten, sie verliert in diesem Zusammenhange einen Augenblick alles Mystische und Übernatürliche. Sie ist die natürliche Folge des nach letzten Ursachen suchenden Verstandes und andererseits die natürliche Folge des freien Gehorsams gegen die als vernünftig erkannten Gesetze der Natur, und beides verbindet sich wieder natürlich mit der Hoffnung und dem Glauben der Unsterblichkeit." So hat dieser Begriff eine unendliche Dehnbarkeit in sich: er kann ebensowohl nach der sensualistischen wie nach der moralischen, wie endlich nach der religiösen Seite gewandt werden, wie uns die „Briefe zur Beförderung der Humanität" und nicht minder die Schulreden zeigen. So sind ihm einmal die Bildwerke der Griechen eine „Schule der Humanität", er hört aus ihnen den Dämon der Menschennatur rein und verständlich sprechen, sieht in ihnen die Mechanik und Statik menschlicher Seelenkräfte im menschlichen Gliederbau sich darstellen, die reinsten Begriffe in unzerstörbaren Formen versinnlicht. So ist ein andermal die Zauberformel der Humanität sein Maßstab für die Beurteilung der französischen Revolution: er begrüßt sie zuerst als die zu einem Zustand erhöhter Geistigkeit und Sittlichkeit führe. In dem Bruch mit Goethe endlich spielt der Vorwurf eine Rolle, daß es ihm und Schiller an wahrer Humanität gebreche, daß er sich zu wenig um das Pünktchen der Wage, das aufs Gute, Edle, auf die moralische Grazie weise, kümmere. „Vielleicht an keinem Orte Deutschlands setzt man sich über zarte moralische Begriffe, ich möchte sagen über die Grazie unserer Seele

in manchem so weit weg als hier, und damit entgeht dem armen Menschen der größte Reiz seines Lebens." Dieser moralische ist ihm aber unmittelbar eins mit dem christlichen Begriff der Humanität. Religion ist für Herder nichts anderes als „das Mark der Gesinnungen eines Menschen", seine „innigste Angelegenheit", die „sorgsamste Gewissenhaftigkeit seines inneren Bewußtseins", „der Altar seines Gemüts". Das Christentum aber ist die Religion innerhalb der Grenzen der reinen Humanität, die Religion reiner Menschengüte, Menschenreligion, Gewissenhaftigkeit in allen menschlichen Pflichten. Somit ist es verfehlt, wenn Paulsen der alten pietas die humanitas Herders gegenüberstellt, als deren typischen Vertreter Herder das Griechentum im Gegensatz zum Christentum gepriesen habe. Das ist nur richtig, wenn man beifügt: „das naturalistisch-diesseitige (Griechentum) im Gegensatz zum supranaturalistischen und transcendenten (Christentum)." Aber Herder hielt diesen Gegensatz nicht für notwendig; griechische und christliche Humanität sah er konvergieren. Hätte er das nicht gethan, so hätte er seine Stellung als Generalsuperintendent nicht vereinigen können mit der eines Oberpriesters des Griechentums; dann hätte er auch nicht dieselbe Humanität im niederen wie im höheren Schulwesen verfolgen können. Sein Bildungsideal umfaßte, so wie er es im 4. Buch der „Ideen" und in der Schulrede „vitae non scholae discendum" darstellte, mit der Formel der Humanität alle Klassen und Stände wie alle Stufen der Menschheit. Seine „elastische Gefühlsenergie" brauchte solche Formel, um nach den verschiedensten Seiten sich den Bedürfnissen anpassen und doch überall den Grundzug seines weitstrahlenden Wesens zur Geltung bringen zu können: nil humani a me alienum puto. Daß dieser Begriff doch zu weit und unbestimmt ist für eine wirklich christliche Pädagogik, für welche zwischen Griechentum und Christentum eine Kluft befestigt ist, die wie das Sünden- und Gnadenbewußtsein von Herder fast durchweg ignoriert ward, bedarf kaum einer weiteren Ausführung.

4. Seine Theorie des Schulwesens wechselte natürlich mit den Entwickelungsstadien seines Bildungsideals und litt dauernd unter der Unbestimmtheit und Dehnbarkeit desselben. Doch lassen sich einige bestimmtere Grundlinien festlegen.

Vor allem ist konstant seine intensive Abneigung gegen einseitige Lateinschulen. Dabei bildet die Erinnerung an den Unterricht, den er selbst erduldet, an das „Marterbuch" Donat, an den „Qualenautor" Nepos den Stimulus seiner übereifrigen Polemik gegen den lateinischen Geist, der die Schule ungebührlich beherrsche, die Seele mit grammatischem Gedächtniswerk überlade, Worte ohne Gedanken, Ungedanken ohne Gegenstände und Wahrheit in die Seele hineinquäle und somit jugendliche Seelen „gothisch verderbe", so daß sie es nicht mehr verwinden können, statt mit lebendigen Anschauungen und Begriffen des Schönen mit tauben Wortverbindungen und mit Bildern des Häßlichen und Verzerrten gespeist zu sein. Die Bekämpfung des Despotismus der lateinischen Sprache ist die stärkste Triebfeder seiner Befürwortung der Realwissenschaften. Eine tiefere Begründung giebt er diesem Kampfe in der dritten Sammlung seiner genialen Erstlingsarbeit, der „Fragmente über die neuere deutsche Litteratur". Da schildert er den Einfluß des römischen auf den deutschen Geist kurz gesagt als Knechtung des deutschen Volkes durch Rom. Seit Karl dem Großen hat jener Einfluß sich verhängnisvoll geltend gemacht. Mönche und fränkische Priesterhorden brachten mit der höheren christlichen Kultur den schlechtesten römischen Geist und die schlechteste römische Sprache und raubten uns so die Eigenheit unserer Sprache und unseres Geistes, kurz den Nationalcharakter. Karl der Große erscheint ihm so im unglücklichsten Licht, als Kreatur Roms. „Wäre Deutschland bloß von der Hand der Zeit an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt; aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mißgestaltet und zerschlagen." „Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter diesem Joch gelitten und leidet noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist ihm geraubt. In Luther erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die großen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele nur in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und munteren Anwendung auf sein Ich, daß man es könnte Fassen nennen. Nun,

eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Scepter werden sie, wie mit einem glühenden Eisen, auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird in Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder. Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!" So ist, um auch nur brauchbare, fürs Leben brauchbare Männer zu erziehen, eine auf die Realwissenschaften gerichtete Erziehung vorzuziehen; und selbst die gelehrte Bildung, wenn sie zu einseitig auf das Latein gerichtet ist, erzeugt geistlose Nachahmer statt freier Nacheiferer.

In diesen Bahnen schreitet Herder weiter, bis er im Reisejournal sein Schulideal entwirft. Es ist in allem das Gegenbild der alten Lateinschule. „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen, diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Man muß also stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen. Die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles." Nicht einmal als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes mag er das Lateinische für Kinder gelten lassen: „Hiezu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik." Erst hinter der französischen, noch besser nachdem auch die italienische Sprache vorangegangen, tritt die lateinische auf, denn selbst der Gelehrte muß besser Französisch als Latein können, denn jenes ist die allgemeinste und unentbehrlichste und nach unserer Denkart gebildetste Sprache in Europa: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt; sie ist die leichteste und einfachste, um einen Prägustus der philosophischen Grammatik an ihr zu nehmen.

An den alten Lateinschulen ärgerte den auf Originalität gehenden Pädagogen vorzüglich auch die Imitationsmethode: „das Imitieren hat schlechterdings gar keinen Wert: nicht das ist ein großer Ruhm: dieser Dichter singt wie Horaz, jener andere spricht wie Cicero; sondern das ist ein großer, seltener, beneidenswerter Ruhm: so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu der Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten." Nicht einmal die Griechen läßt Herder, darin über Winkelmann und Lessing, Gesner und Ernesti hinausgehend, als Muster gelten, die wir nachahmen sollten. Imitierte Litteratur ist ihm ein Unding, künstlichen Blumen vergleichbar, denen aller Reiz der natürlichen fehlt. Am wenigsten läßt sich die Poesie nachahmen, dies allereigenste Erzeugnis des Genius eines Volkes. Der alte Humanismus und Rationalismus, der seinem philosophischen Geist ein poetisches Kleid anzuziehen lehrte, durch Imitation der Griechen, wußte nicht, was Poesie sei, nämlich kein den Gedanken willkürlich umgehängtes verziertes Gewand, sondern ein aus dem Geist und Lebensalter der Sprache organisch erwachsender Leib der Rede.

So räumt denn Herder mit allen Überresten der Lateinschule radikal auf. Die Schule, auch die gelehrte, wird deutschnational. Anstatt des Lateinischen soll die Muttersprache den ersten Platz im Unterricht erhalten. Den tiefsten Grund dieser Neuerung hat Paulsen erkannt: „Hatte die Aufklärung eigentlich nur Individuen gekannt, die alle zu dem homogenen Geschlecht des animal rationale gehören und nur zufällig in räumlich und zeitlich getrennte Gruppen geschieden sind, so erblickt Herder dagegen in einem Volke ein individuelles, organisches Wesen, dessen eigentümliches Lebensprinzip alle seine Bethätigungen durchdringt. Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung sind durchaus national individualisiert und Übertragung in ein fremdes Volksleben kann daher, wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus, nur störend wirken." Aber auch die Muttersprache, die Grundlage des Sprachunterrichts, ordnet sich dem realistischen, auf allgemein menschliche Bildung ausgehenden Grundprinzip unter. Sie soll nämlich anfänglich, auf der ersten Stufe, nicht besonders, sondern mit und an den übrigen Unterrichtsstunden gelernt und geübt werden. Auch später, wo der deutsche Unterricht besondere Stunden erhält, bleibt er doch in ständiger Beziehung zum Realunterricht, damit ja keine Worte ohne Sachen gelernt werden. An dem Stoff der Natur und Geschichte hat der Schüler erst sprechen, dann

schreiben, dann Syntax und Rhetorik, den beschreibenden wie erzählenden, den beweglichen wie den philosophischen, den praktischen und Geschäftsstil, kurz jede Art des Vortrags zu lernen.

Wenn Herder von Realunterricht spricht, so meint er das allerdings in einem weiteren Sinne als wir heutzutage, nämlich nur im Gegensatz zum Sprachunterricht. Er umspannt auf allen Stufen die drei Hauptfächer: Natur, Geschichte, Abstraktion (unglücklicher Ausdruck für Lebenslehre). „Auf der untersten Stufe anschauliche Naturgeschichte, lebendig erzählte Geschichte und innig eingeprägte, allgemein menschlich gefaßte Katechismuslehre. Auf der zweiten hat sich derselbe schon mehr dem Wissenschaftlichen zu nähern; aus der Naturgeschichte wird Naturlehre und zur Physik, aber eng mit ihr verbunden, tritt die Mathematik hinzu; die Geschichte erhebt sich zur Völkergeschichte; der Religionsunterricht endlich geht zu pragmatisch-geschichtlicher Erklärung der religiösen Vorstellungen und der biblischen Schriften fort, während er zugleich fortfährt, Humanitätslehre zu sein. Und nun vollendet die dritte Stufe den Übergang von der Erfahrung zum Raisonnement. Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik bekömmt einen wissenschaftlich erklärenden, systematischen Charakter; Geschichte und Geographie wird politisch und pragmatisch betrieben; die Religions- und Humanitätslehre erhebt sich zur Philosophie — einer Philosophie aber, die durchaus als „das Resultat aller Erfahrungswissenschaften" erscheinen, auf der Seelenlehre sich aufbauen muß, in solcher Weise aber auch Ästhetik, Ethik, Politik und Theologie umfassen soll, um den zur Akademie abgehenden Schüler zuletzt mit einer Studienanweisung zu entlassen, die zugleich Encyklopädie ist" (Haym).

Am wenigsten mit sich selbst im Reinen und im Einklang ist Herder bezüglich der Stellung, die er dem Griechischen in seiner Idealschule geben soll. Er läßt es erst auf das Lateinische folgen, ja verwirft ausdrücklich den Beginn damit, und doch stellt er es hoch über das Lateinische. „Hier ist die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst und Weisheit. Welcher Jüngling wird hier nicht, der die lateinische Sprache durchschmeckt, höher atmen und sich im Elysium dünken!" Hätte Athen statt Roms die Aufgabe erhalten, die nordischen Völker zu zivilisieren! Die lateinische Sprache hat unsere Bildung Jahrhunderte durch gefesselt, die Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen! Denn „aus Griechenland ist der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europas, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben." „Die Griechen," so begann schon das zweite Fragment von der griechischen Litteratur, „die Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst als in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, daß das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen." „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns." Obwohl nun ihre Bedeutung eine völlig singuläre, ihre Werke von universeller Geltung, ihre Bildung nicht wie die anderer Völker eine Spezialität, sondern, wie Paulsen es ganz in Herders Sinne ausdrückt, „die der Natur einmal gelungene vollkommene Darstellung der Gattung" ist, so lehnt er doch ihre Nachahmung ab, ja er opfert seine Theorie von den Lebensaltern der Sprache, wonach die Lektüre der griechischen Poeten der Lektüre der Prosaiker vorausgehen sollte, dem praktischen Realismus: denn in der Geschichte des Geistes „nach unserer Zeit, Welt, Sitten und Sprache" geht der Poesie die Prosa voran.

Wird man überhaupt von diesem Schulideal sagen müssen, daß die vielseitigen Strebungen, denen es gerecht werden will, doch auseinander streben und daß ihre gemeinsame Verwirklichung unmöglich ist, so liegen darin doch die fruchtbaren Keime zu der Neugestaltung des Gymnasiums, die er später so glücklich durchführen durfte.

Im Gymnasium zu Weimar (vergl. Heiland, Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar) war man aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung durch die neue Schulordnung von 1733 in den entgegengesetzten Irrtum verfallen: anstatt sich der humanen Bildungsmittel zu bemächtigen, ließ man sich vom damaligen utilistischen Zeitgeist verleiten, um unmittelbar fürs praktische Leben, ja direkt für den Staatsdienst vorzubereiten. Militärische und ökonomische Disziplinen, Exerzitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. „Eklektische Philosophie" einer-, eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Kommunalwesen andererseits gehört zum Pensum der Prima. Als ihn seine Stellung als

Ephorus und 1783 sein Herzog direkt dazu aufforderte, das um allen wissenschaftlichen Geist wie um alle Disziplin gekommene Gymnasium zu reorganisieren, entwarf er, nachdem er zuvor sich persönlich in das ganze Schulleben eingelebt und es durch seinen persönlichen Einfluß und durch Heranziehung frischer Kräfte zu heben versucht hatte, eine neue Schulordnung. Wir besitzen leider diesen Plan nicht mehr, der bis ins Einzelnste ging und jeder Klasse ihr Ziel genau bestimmte. Aber die Grundgedanken lassen sich aus anderen Gutachten und Schulreden wohl eruieren. Die leitende Idee war dieselbe, die schon Mathias Gesner, der in den ersten Jahren des Gymnasiums Konrektor gewesen war, vertreten hatte: Die schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens zu erheben, eine allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. „Man sagt: was für diesen taugt, taugt nicht für jenen; und es ist wahr, sobald man sich auf die künftige Bestimmung jedes einzelnen Jünglings einläßt. Allein wenn man darauf sehen wollte, sollten statt einer sieben Schulen und statt sechs oder sieben armer Lehrer dreißig da sein, wenn man so vornehm und ekel Schulen für Juristen und Kuchenbäcker, für Kameralisten und Leineweber haben wollte. Die öffentliche Schule ist ein Institut des Staats, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staats, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher als wir Professionisten werden und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Beruf Menschen bleiben!“ Dem Utilismus der Zeit tritt Herder so aufs entschiedenste entgegen mit der Forderung der allgemeinen Kraftbildung: „Ist das Messer einmal gewetzt, so kann man allerlei damit schneiden, und nicht jede Haushaltung hält sich ein ander Gedeck, das Brot, ein anderes, das Fleisch auseinander zu legen. Der Jüngling lernt nie zu viel, aber alles, was er lernt, soll er, obgleich er nicht bei jedem einzelnen Gegenstande die Frage nach dem besonderen Nutzen erheben soll, fürs Leben lernen.“ Andererseits will er den realistischen Zeitforderungen, wie sie durch die lokalen Bedürfnisse Weimars verstärkt waren, Rechnung tragen. Dazu befähigte ihn seine alte Abneigung gegen einseitige Lateinschulen. Es erschien ihm unzweckmäßig, daß um weniger Studierender willen der Schlendrian der sogenannten lateinischen Schulen durch die Klassen sich fortziehe. Von unten hinauf müsse das Lateinlernen in seine gehörigen, der Brauchbarkeit des Bürgers gemäßen Schranken gesetzt, überhaupt bei der Einteilung der Stunden und Lektionen nicht sowohl auf gelehrte, als auf brauchbare und nützliche Kenntnisse Rücksicht genommen werden. Und so begegnen wir denn hier jenem Ausgleich des humanistischen und realistischen Prinzips, der heutzutage in der sog. Reformschule verwirklicht wird: Herders Plan geht dahin, „daß der bisherige Typus der Lektionen durchaus zu ändern sei, damit in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde und von dieser Klasse an, das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäßiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet werde.“ 1780 hielt er eine Schulrede „von der verbesserten Lehrmethode unserer Zeit“, worin er gegen das Tändeln mit den Wissenschaften, gegen die jungen Schöngeister, die sich auf Romane und „zephyrleichte Liederchen“ verlegen und durch die schönen Wissenschaften in die Gärten der Armida oder in die Grotte der Kalypso verlocken lassen, gegen diese oberflächliche Schöngeisterei, die gerade in der Musenstadt manchen jungen Kopf von dem Ernst der Schulstudien abzog, gegen den ganzen hohlen Formalismus, der den nahrhaften Kern des Wissens über der Nachahmung schöner Wendungen und Floskeln alter oder neuer Muster verabsäumt, aufs nachdrücklichste das Reale, Stoffliche, Nützliche betont. So brach er denn gründlich, zumal in seinen vortrefflichen Instruktionen an die Lehrer, mit der alten Praxis, „jeder für alle Nichtstudierenden nützlichen und notwendigen Kenntnis Thür und Thor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit dem besten in der schlechtesten Methode zu martern.“

Derselbe Mann aber, der so den Bedürfnissen des Lebens und dem realistischen Zeitgeist Rechnung trug, war doch der eigentliche Begründer des neuhumanistischen Gymnasiums, das seinen Zielpunkt in der Durchdringung der Jugend mit den Idealen des Griechentums hat. Wir hörten schon, wie Herder „den Einfluß der schönen auf die höheren Wissenschaften“ bestimmt. Die wahre Wissenschaft des Schönen nun zur Vorbereitung auf alle anderen Wissenschaften ist ihm die Lesung der Griechen und Römer, die in ihrer Poesie und Beredsamkeit, in ihrer ganzen Lebensform

der Wahrheit und Natur so viel näher waren. Aus dem Studium der Alten, d. h. aus echter ästhetischer Bildung erwachse dem Theologen, dem Rechtsgelehrten, dem Historiker, dem Staatsmann, dem Philosophen der höchste Gewinn: Bildung des Gefühls der Menschlichkeit; diese Wissenschaften sind für alle Stände und Geschäfte, während jede höhere nur ein abgesondertes Feld baut. Darum sind „schöne Wissenschaften und der gesunde Verstand gleichsam die Gemeinflur, wo sich alle höheren Kenntnisse zusammen finden und erholen". Im Geiste dieser Alten und derjenigen Neueren, welche die Dichtung mit der Wissenschaft durch das Band der Humanität verbunden, hat die Schule zu wirken. Dieselben Gedanken führt dann die Schulrede von 1782 „Vom Begriff der schönen Wissenschaften insonderheit für die Jugend" dahin aus, daß diese Wissenschaften, weit entfernt der faulen, üppigen Spielerei mit dem Leichten, Angenehmen, Eleganten Vorschub zu leisten, vielmehr uns menschlich machen, die Seele allseitig bilden und gerade durch das angestrengte Studium der alten Sprachen und ihrer Grammatik, woran sie ihre Vorbedingung haben, den sogenannten gründlichen Wissenschaften und einer gediegenen Bildung für das Berufsleben im Verein mit den Realien kräftigst verarbeiten. In den literae humaniores oder studia humanitatis ist alles beschlossen, „was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an anderen, der Wirkung auf andere zum Nutzen der gesamten Menschheit, kurz alles, was uns über das Tier erhebt und die sein lehrte, die wir sein sollen, ausbildet und befördert." Das wichtigste Stück der Antike ist aber die Sprache, in deren Ausbildung zum edelsten Werkzeug des Zusammenlebens und Einwirkens auf andere die Alten es allen anderen Nationen der Welt zuvorgethan. Darum sollen wir an ihnen ihre Einfalt und Würde, ihre bestimmte Genauigkeit und Wahrheit, ihren Wohlklang, ihre schöne Runde und Harmonie, ihre Kürze und ihren Reichtum zum Vorbild unserer Gedankenweise und unseres Vortrages, insonderheit in frühen Jahren, unablässig studieren. Dies thun wir nicht nur, um Latein schreiben zu können — leider erklärt das Herder „auch für einen rühmlichen, nützlichen und beneidenswerten Zweck"! — sondern nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen, gesetzt daß wir auch in der Sprache der Hottentotten schreiben müßten. Denn auch in der Hottentotten-Sprache würde man gar bald den erkennen, der aus dem kastalischen Quell der griechischen Musen getrunken oder seinen Ausdruck zur Bestimmtheit und Würde der römischen Schriftsteller gebildet hat. Er möge nachher Briefe oder Akten, Predigten und Quittungen zu schreiben haben, nie wird er sich undeutsch und unverständlich, hinkend, lahm, unverständlich, ohne Zusammenhang oder schielend ausdrücken, nie seine Schreibart mit unnützen Tautologien durchweben und wenn er es einer sinnlosen Mode wegen thun muß, genießet er wenigstens des einen Glücks, daß er die unvernünftige Thorheit einsiehet und sie verachtet." Hier schließt sich dann die Schilderung der Humanität an, die wir oben (S. 609) wiedergegeben haben.

Die Briefe zur Beförderung der Humanität führen dies Thema noch weiter: wozu lesen wir die Griechen? nicht um sie nachzuahmen! sondern damit sie uns „die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, der Idee der Humanität." Durch den Anblick ihrer Bilder erfüllen wir unsere Seele mit dem Ideal des Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reichster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen die Schriften der Griechen, „daß wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Zöglinge pflanzen. Wir wollen die griechische Kunst nicht besitzen, sondern sie soll uns besitzen." Darum darf die historisch-philologische Beschäftigung mit den Alten einen so breiten Raum einnehmen, weil sie die Erkenntnis jenes typischen Bildungsvolkes in allen seinen Lebensäußerungen zu vermitteln hat. Jeder wirkliche Beitrag hierzu hat eine unermeßliche Bedeutung: „Eine Ausgabe, eine Übersetzung, eine wahre Erläuterung dieses oder jenes Dichters, Philosophen und Geschichtsschreibers halte ich für ein Bruchstück des ganzen Gebäudes der Bildung unseres Geschlechtes für unsere und die zukünftigen Zeiten."

Und doch übertreibt Paulsen diese neuhumanistische Seite, sie völlig ablösend von dem realistischen und auch christlichen Unterbau des Herderschen Schulideals, wenn er an dies letzte Citat die Behauptung anschließt: „Die Beschäftigung mit den Schriften und Kunstwerken der Griechen erhält eine ähnliche Bedeutung, wie früher die Beschäftigung mit

den heiligen Schriften hatte. Ja, man kann geradezu sagen: das Griechentum wird zum Gegenstand eines religiösen Kultus und zwar das Griechentum im Gegensatz zum Christentum .... „Mit heiligem Ernst," sagt der Generalsuperintendent von Weimar, „treten wir zum Olymp hinauf und sehen Götterformen im Menschengebilde. Die Griechen theifizierten die Menschheit. Andere Nationen erniedrigten die Idee Gottes zu Ungeheuern: sie huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor" .... In den Griechen ist die Idee des Menschen Fleisch geworden, es gilt durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem ideellen Menschentum zu erheben. Die Aufgabe der Gelehrtenschule ist es, diese Anschauung zu vermitteln, sie ist gleichsam der Tempel des Griechentums auf Erden, in welchen die Jugend aller Völker geführt wird, um darin die Idee der Humanität in sich aufzunehmen." Gewiß, das war die enthusiastische Darstellung seiner Griechenbegeisterung, und Schiller, Humboldt, Wolf haben sich daran allein gehalten und so der Gelehrtenschule der beiden nächsten Menschenalter den Stempel des Griechenkultus aufgedrückt. Herder selbst wurde gerade durch solche Übertreibungen daran gemahnt, pietätvoll gegen das Bestehende, der hereinbrechenden Verweltlichung des Heiligen entgegenzuwirken. Besonders gegen Ende seines Wirkens wandte er seine christlich-sittlich gefärbte Humanität gegen die neue Begeisterung für den heidnischen Humanismus, bei der man das Evangelium gering schätzte. Da kehrt er zurück zu jener Auffassung des Ästhetischen, die er schon in Bückeburg in der Preisschrift über „die Ursachen des gesunkenen Geschmacks" angedeutet hatte: Der Geschmack ist „nicht mehr bloße Nachahmung, Mode und Hofgeschmack, auch selbst nicht mehr ein griechisches und römisches Nationalmedium, das sich bald selbst zerstört, sondern, mit Philosophie und Tugend gepaart, ein dauerndes Organum der Menschheit". Was bedeutet die Definition des Geschmacks als „Wahrheit und Güte in einer schönen Sinnlichkeit, Verstand und Tugend in einem reinen, der Menschheit angemessensten Kleide" anders als die Unterordnung des Begriffs des Schönen unter den der ethisch und christlich gefaßten Humanität?

Als eine reine Staatsanstalt zur Heranbildung tüchtiger Menschen und Bürger sah Herder das Gymnasium an. So fehlte es dem Humanisten überhaupt nicht an Interesse für die Schulpolitik des Staates. Wir besitzen eine Preisschrift von ihm „über den Einfluß der Regierung auf die Wissenschaften", worin er, dem in den kleinen, armen weimarschen Lande Raum und Mittel dazu fehlten, Einfluß zu gewinnen suchte auf die Gestaltung des allgemeinen Bildungswesens in Deutschland. Überraschend ist da die ganz einseitige Durchführung des Gesichtspunktes der Nutzbarkeit für den Staat und das praktische Leben, „bestimmter Nutzbarkeit für Menschen und mancherlei Stände". Obenan unter den Mitteln, durch welche eine Regierung das geistige Leben einer Nation fördern könne, steht ihm freilich die Gedankenfreiheit, „die frische Himmelsluft, in der alle Pflanzen der Regierung, zumal die Wissenschaften am besten gedeihen." „Es klingt, wie eine Verherrlichung der Regierungsmaxime Friedrichs, wenn er davon redet, wie ein auf Gesetze, Freiheit und Menschenwohl gegründeter Staat über die Gefahr hinaus sei, vom Winde jeder Meinung, von jedem Paskill eines aufgebrachten Schriftstellers bewegt und erschüttert zu werden, wie die Religion eines solchen Staates die Beleuchtung durch Schriften nicht zu scheuen habe, sondern zuletzt dabei nur gewinnen könne." (Haym.) Herder hat sich völlig ausgesöhnt mit den ökonomischen Bestrebungen des aufgeklärten Despotismus, mit den Bemühungen, den Wissenschaften für alle Seiten des Lebens praktische Früchte abzugewinnen, wodurch Preußens großer Monarch das Vorbild gegeben habe, wie man das, „was Licht ist, auch zur Güte und Glückseligkeit" brauchen könne. Er betont nun den Fortschritt, den nach der Reformation das Emporkommen des „physisch-mathematischen „Geistes" bewirkte. „Wenn der menschliche Geist in etwas den Funken seiner Göttlichkeit spürt, so ist's in Gedanken, womit er Himmel und Erde umfasset, die Sterne wägt, den Sonnenstrahl spaltet, sich in die Geheimnisse der Tiefe wagt, die Körper teilt, die Gesetze der Natur errät und die Unendlichkeit berechnet." So bekämpft er denn wie ehemals den abstrakten Idealismus, das üppige Wuchern der Spekulation, aber durch Anbequemung an die praktisch-realistischen Mächte, welche Staat wie Wissenschaft beherrschen. Er will den Staat zur Unterstützung seiner höheren, moralisch-humanen Zwecke gewinnen, indem er seine zeitgemäßen Bestrebungen anerkennt. Obenan fordert er eine staatliche Sittenpolizei gegen den Mißbrauch der Freiheit. Nicht mit kleinlicher

Ängstlichkeit soll alles Neue verdächtigt, alle kühnere Untersuchung durch Inquisition und Censur unterbunden werden; aber zügellose Frechheit oder Gleichgiltigkeit der Gedanken, sofern sie das Prinzip des Staates geradezu gefährdet, seine Wirksamkeit für das Wohl seiner Angehörigen lähmt, soll nicht geduldet werden. Nicht unbedenklich wird dieser Grundsatz ausgedehnt auf die Pflicht des Staates, gewisse Wissenschaften, Ergötzlichkeiten, Beschäftigungen geradezu auszuschließen; denn „Wohlsein geht dem Menschen über Spekulation, das Wohlsein Vieler über die Spekulationsseligkeit Eines." Der schädlichen Wirkung gotteslästerlicher, sittenverderblicher Schriften aber soll die Regierung nicht durch kahle Verbote entgegenwirken, die oft übel nur ärger machen, sondern dadurch, daß sie „den Wirkungen der guten Litteratur an und durch sich selbst aufhilft." Die Kandidaten öffentlicher Ämter will Herder einer fortgesetzten Beaufsichtigung, auch durch Konduitenlisten, und einem Examen über wirkliche Brauchbarkeit, praktische Anwendung des Gelernten unterworfen haben, die Verleger einer Verpflichtung, ihre Autoren auf Erfordern zu nennen und alle namenlos auftretende Kritik zu verpönen.

Weg mit dem alten, „barbarischen Gerüst!", so ruft er über die Universitäten aus, die ihm in Hinsicht auf bestimmte Nutzbarkeit zu den heftigsten Klagen Anlaß geben. Den Universitätszopf, den Schul- und Kathederzwang, die hochmütige und pedantische Professorenweisheit, ihre Handwerksgebräuche, ihre gothische Verfassung kann der Autodidakt, der weder richtiger Student gewesen noch seinen Ehrgeiz nach einer Professur befriedigt erhalten, nicht höhnisch genug persiflieren. „Daß außer den Fakultäten keine facultas, außer den Universitäten kein Heil sei, daß sie universitates litterareae d. i. die gelehrten Weltalle seien, aus denen Alles kommt, durch die Alles muß, auf denen Alles wohnt, was zum Licht und Frommen des Staates dient, daß der Weg zu dieser Weisheit zu kommen, Prälektionen, ewige Prälektionen, daß ihr Meisterstück Disputation, daß ihre Frist ein triennium, quadriennium sei, in welches alle Weisheit und Wissenschaften gezwängt, zerschnitten, eingestopft werde; daß die meisten Lehrer von aller Übung der Wissenschaft fern, ohne Ansicht des Staats, der Stände, der Nutzbarkeit des gemeinen Lebens, oft des gesunden Verstandes und Geschmackes, in Abstraktionen und generalibus, in ewiger Wiederholung derselben Logik, Metaphysik, Dogmatik oder vielmehr ihres Schattenkompendii veralten und weil sie in weniger Zeit alle eigene Wissenschaft wegsenden, zuletzt dürre Skelette fremder Kenntnisse sein müssen, — — sollten Einrichtungen der Art in den Händen unserer Regierung den Nutzen bringen, den sie bringen sollten?" Ganz anders urteilt er über die neugegründeten Akademieen, die Trägerinnen der erfindenden und nützlichen Wissenschaften, denen nur noch mehr Freiheit für ihre Erfindungen zu geben sei. Dagegen fehlt es Herder an allem Verständnis für die Bedeutung der akademischen Freiheit, wenn er den Vorschlag wagt: „Jede Fakultät zu einer praktischen Akademie an ihrer Stelle, an ihrem Ort geschaffen und hienach die Wissenschaften der Provinz, des Landes geordnet — wo ist der Lykurg und Solon, der diese neue Atlantis wirklich mache?" Später steigerte sich diese krankhafte Animosität noch, als der Kantianismus in Jena Fuß faßte; da rief er den Staat auf zur Erhaltung seiner selbst gegen die „freche Willkür und den Rottgeist" Fichtes!

Die Rücksichten „der Nutzbarkeit und Bescheidenheit", einer maßvollen Besonnenheit leiten durchweg Herders Bemühungen um das Volksschulwesen. Es war ja im ganzen auch seinen originalen Geistesproduktionen ferner gelegen; er konnte nicht daran denken, da seine „Ideen" zu verwirklichen. Aber seine Wirksamkeit geht aus von der Überzeugung: „der Staat muß der Schule die Aufmerksamkeit schenken, die ihr als der wichtigsten Angelegenheit des Staates, durch welche seine künftigen Bürger und Diener in allen Ständen gebildet werden sollen, gebührt." Nachdem er die traurigen Zustände der Landschulmeisterwelt durch ausführliche Nachfragen erkundet und in der äußerst mangelhaften Vorbildung der Lehrer den Hauptschaden erkannt hatte, faßte er das Übel an der Wurzel und drang auf die Gründung eines „Seminarii zu Lehrern für Landschulen". In dem nach sehr langen Vorbereitungen 1786 eingereichten „Entwurf eines Seminarii" offenbaren die 3 ersten §§ deutlich die allgemeine Auffassung, die Herder von der Aufgabe der Volksschule hatte: „§ 1. Der Zweck dieses Seminarii ist nicht, jungen Leuten, die sich zu Landschulmeister-Stellen vorbereiten wollen, eine unnütze Art von Aufklärung zu verschaffen, bei der sie sich etwa

selbst überklug dünken und ihren künftigen Lehrlingen eher nachteilig als nützlich werden: denn zu viel Klarheit und Raisonnement unbedachter Weise in Ständen verbreitet, in welche sie nicht gehören, fördert weder den Nutzen des Staates noch die Glückseligkeit des einzelnen, zumal niedrigen Privatlebens. § 2. Noch weniger ist's der Zweck dieses Seminarii, jungen Leuten eine bequeme Subsistenz zu verschaffen, bei der sie sich am Ende besser befänden, als in den großenteils armen Schulstellen unseres Landes, die auf sie warten .... § 3. Vielmehr ist der einige Zweck eines Schul-Seminarii, fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das Notwendige und wahrhaft-Nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Übung zu lernen. Denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlanget." Man sieht, es ist Herder lediglich um die elementarsten, unentbehrlichsten Anforderungen zu thun. Der Herzog hatte ihm „mit der Errichtung vermeldeten Instituts zugleich die Einführung einer, sowohl in Absicht auf die Gegenstände des Unterrichts der Schuljugend als auch in Ansehung der dabei zu beobachtenden Methode, im allgemeinen verbesserten Einrichtung bei den Schulen, besonders auf dem Lande" aufgetragen. Allein neben dem schon genannten Entwurf der Seminarordnung findet sich in den Akten keinerlei generelle Denkschrift Herders über eine Neuordnung des gesamten Unterrichtswesens. Ich vermute, Herder versprach sich von einer solchen weniger; wir hörten schon, was er von einem blendenden, gedruckten Typus hielt und wie er alles von der leitenden Persönlichkeit und der Auswahl guter Subjekte zum Schulstand erwartete. Das letztere ist „das Hauptstück und der Nagel, der die ganze Sache trägt." Darum bestimmt der Entwurf des Seminars sofort, daß die Auswahl ohne Rücksicht auf das verderbliche Vorurteil, „daß, was nicht zum Pfluge taugt, für die Kanzel und Schule gehöre", ohne Rücksicht auf den „Bauernstolz eines Vaters", lediglich dem Generalsuperintendenten zustehe als dem Direktor des Seminars und zwar „mit der Macht, ohne fernere Anzeige zurückzuweisen, was dahin nicht gehöret". Es macht sich hier wie in den ganzen, zum Teil heftig geführten Verhandlungen seine Abneigung gegen alle bureaukratisch-kollegiale Verwaltung der Staatsschule geltend. „Vielleicht ist's mit eine Ursache, warum so wenig Vollkommnes und echtes Gute in diesem Lande zu stande kommt, daß man immerdar flicket und flicket, und kein Mensch etwas zu thun freie Hand hat, auch immer gleich so mancherlei kleine Rücksichten und Verbindungen mit Kollegiis, Kommissionen und Deputationen dazu treten, daß man gar bald gehen läßt, wie es geht." So behielt er denn die ganzen Fäden in der Hand: die Leitung der Bildungsanstalt, die Auswahl der Lehrer, ihre Prüfung und Visitation, und zwar in seiner Eigenschaft als Generalsuperintendent.

Daß freilich dadurch die Schule in der alten Knechtung unter die Kirche, die Lehrerbildung in der Abhängigkeit von den Theologen erhalten, also die Staatsschule im Grunde doch noch Kirchenschule geblieben wäre, davon konnte bei dem kirchenfreien, untheologischen Charakter dieses Generalsuperintendenten nicht die Rede sein. Mehr als einmal zog er eine Kirchenstelle ein, um daraus eine bessere Dotation für die elend besoldeten Lehrer zu gewinnen, die „wie am Joche bis tief in die Nacht arbeiten". Er bekennt bei solcher Gelegenheit, daß er „einen guten Schullehrer an unentbehrlicher Nutzbarkeit für den Staat einer Reihe mittelmäßiger Geistlicher vorziehe, die auf gewöhnliche Weise ihr Gesetz und Evangelium predigen". „Weimar, ruft er ein andermal aus, „das den unverdienten Ruf der Aufklärung hat, sollte hinter dem ärmsten Staat vom armen Deutschland zurückbleiben? Die Schulstellen sind die geistlichsten Stellen des Landes; denn sie sind's allein und vorzüglich, die den Geist bilden und schärfen, die brauchbare Bürger des Staats bereiten, und ohne welche d. h. mit dem darbenden Verfall einer Schule, nichts anderes als geistlose Barbarei entstünde." Ebenso aber fühlte er sich nicht als Kirchenmann noch Theologe, sondern als Kinder- und Bildungsfreund, wo es galt, die Volksschule zu befreien von den einengenden Maßstäben und Zielen der Kirchenschule. Charakteristisch sind hierfür die beiden Schulbücher, die er verfaßt hat: „das Buchstaben- und Lesebuch" und der „Landeskatechismus". In der „Anweisung zum Gebrauch dieses Lesebuchs für verständige Schullehrer" beginnt Herder: „Jeder verständige Schullehrer wird durch eigene saure Mühe bemerkt haben, daß das gewöhnliche Abc-Buch, das aus den Hauptstücken des Katechismus bestand, ganz und gar

nicht für die ersten Anfänger des Lesens sei. Die schwersten Worte: geheiliget, Benedicite u. dergl. kommen gleich auf den ersten Seiten vor: die Kinder verstehen nichts von dem was sie buchstabieren und lesen, sie lernen es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual. Keines von alle den Wörtern, die im gemeinen Leben und auch im Schreiben am meisten vorkommen, stand in seinem Buchstabierbuch und das Kind findet sich also bei jedem andern Buch so unerfahren, als ob es noch gar nicht lesen gelernt hätte. Gegenwärtiges Buchstaben- und Lesebuch wird diesen Mängeln großenteils abhelfen und sowohl dem Lehrer als dem Schüler seine Arbeit sehr erleichtern." Den Katechismus aber hat er entworfen, um den Lehrern und Schülern Luthers Katechismus „leicht und lieb" zu machen, indem, „soviel möglich, alles ausgelassen worden, was zur gelehrten oder streitenden Theologie gehöret: denn dies ist nicht für Kinder." „Gelehrte oder gar streitende Theologen sollen unsere Kinder nicht sein; sondern verständige, gute, überzeugte Christen." So erhalten denn die Seminaristen Unterricht in der Methode des richtigen Lesens und Vorlesens, in der richtigen Orthographie und Kalligraphie, in eigenen Aufsätzen, in der Methode eines guten, d. h. untheologischen, kindlichen Unterrichts in der Religion und biblischen Geschichte, biblischen Altertümern und Geschichte der Religion, endlich in jenen „gemeinnützigen Kenntnissen, die auch dem, der den gemeinen Mann erzieht, nicht unbekannt sein müssen, z. B., die Anfangsgründe der Geographie und Naturgeschichte, die ersten Begriffe der Naturlehre, der bürgerlichen Geschichte u. s. f." „Durch diese Kenntnisse wird der Schullehrer in den Stand gesetzt, mancherlei Vorurteile und Aberglauben unter dem gemeinen Mann zu vertilgen, oder vielmehr denselben zuvorzukommen und der Jugend Begriffe von der Natur oder den bürgerlichen Verhältnissen zu geben, die ihre Seele wirklich erhellen und ihren Verstand bilden." Leider hat uns Herder die zwei weiteren Lesebücher, die er geplant hat: ein naturhistorisches und ein biographisches: „Beispiele zur Nachahmung, zur Veredlung des Herzens, Schärfung des Verstandes und Urteils" nicht hinterlassen. Besonders für die Landschulen ordnete er zweckmäßigen, praktischen Unterricht im Rechnen und Verbreitung besserer Kenntnisse über die Landwirtschaft an.

Überschauen wir Herders theoretische Ansichten von den Aufgaben der Volksschule, so müssen wir bewundernd anerkennen, daß er seinen humanistischen Hochflug so völlig aufgiebt, um sich liebevoll herunterzuhalten zu den elementarsten Bedürfnissen, ohne doch aufzuhören, die Ziele der formalen Bildung, der Entwickelung der Verstandes- und Gemütskräfte zu erstreben. Es fehlt Herder, wir müssen es zugeben, eine einheitliche Theorie des Bildungswesens; denn er hat eigentlich nur über die gelehrte Bildung zur Humanität gedacht. Sollte nicht aber doch auch für die Elementarbildung, wie sie Herder in Weimar praktisch verwirklichte, dieselbe höchste Maxime gelten, die er in seiner Gymnasialrede: vitae non scholae discendum aussprach: „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt, an sich, soweit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten (NB), nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene (NB) Wirksamkeit im Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigene Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen anderen gehört."

5. Aus der Methodik des Gymnasialunterrichts. In einer sehr beachtenswerten Abhandlung: „Herder als Pädagog" hat Dr. Morres aus den Schulreden und den Akten ein recht farbenreiches Bild der Herderschen Gymnasialpädagogik entworfen, wobei die Anwendung Herbartscher Kategorieen einerseits zu einer bestimmteren Ordnung des reichen Stoffes, andererseits zu einer gewissen Systematisierung des durchaus unsystematischen Herders führt. Die sämtlichen pädagogischen Äußerungen Herders haben, wenn wir von dem doch nur „Aufstöße" mitteilenden Reisejournal absehen, einen gelegentlichen, vereinzelten Charakter; er liebte überhaupt das starke Einzelne, nicht System noch Schema; er liebte es sich offen zu halten für neue Erfahrungen und Eindrücke, nicht sich festzulegen durch bestimmte Grundprinzipien. Haym sagt einmal: „. . . ein Widerspruch, der uns doch nur die Beweglichkeit und Lebendigkeit, den Reichtum und die Vielseitigkeit seines Wesens veranschaulicht. Die Parteilichkeit, die aus Beschränktheit herrührt, findet sich nun einmal so wenig bei ihm wie die andere, die aus der Festigkeit abgeschlossener Charakterbildung hervorgeht." So sind seine großartigsten Aussprüche nicht aus Reflexion auf ein System, einen geschlossenen Zusammenhang von Ideen

und Zielen, sondern aus Intuition einer großen Anschauung oder durch den Reiz widerwärtiger Erscheinungen entstanden. Sah er nun auch in der Pädagogik keine Wissenschaft, kein System, so doch eine Kunst. Er arbeitete stets auf pädagogische Vorbildung der Lehrer hin: „die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlernt.“ Er will den Unterricht, so hoch er die Bedeutung des persönlichen Moments gegenüber dem des „Typus“ bewertet, nicht einem bloßen unzuverlässigen Takt überlassen; sondern es schwebt ihm von Anfang an die Aufgabe vor, eine empirische Psychologie aus den genau beobachteten Vorgängen im Seelenleben der Kinder zu schöpfen zur Orientierung für die Methodik des Lehrers, der als Bildner der Gedanken und Sitten, des Geschmacks und der Grazie notwendig Künstler ist, d. h. seine Einwirkung auf den Stoff, seine Formgebung genau darnach bestimmen muß, „welche und in welcher Ordnung und Macht die Eindrücke von außen gegeben werden sollten“.

Wir kennen bereits die Grundzüge dieser psychologischen Pädagogik. Sie geht aus von der Bedeutung der „Sinnlichkeit“ für unser Geistesleben. Vor allen Begriffen bilden sich durch sinnliche Eindrücke Empfindungen, Sensationen, und in allen Worten liegt noch die Andeutung ihrer sinnlichen Wurzel. Wo sich die Einbildungskraft mit ursprünglicher sinnlicher Gewalt, zumal durch „die solideste, profundeste, erste Hand der Seele“, den Tastsinn, der Objekte bemächtigt, da entstehen statt bloßer Worte Erfahrungen und Sachen. „Sachenreiche Köpfe“ statt „Buchstabenseelen“ und „Wortklauber“ zu bilden, solche, denen Worte bloß als Zeichen dienen für erfahrene Sachen, ist die Aufgabe der pädagogischen Kunst. „Nur mechanische Köpfe erfreuen sich an bloßen Worten, mit denen sie, wie mit Rechenpfennigen den Kurs des gemeinen Redespiels halten.“ ... Nur, wo die „unteren“, die sinnlichen, anschauenden, die Phantasiekräfte der Seele entwickelt sind, da werden die „oberen“, reflektierenden, Begriffe und System bildenden Verstandeskräfte nicht zur Verkümmerung der Gesamtanlage mißbraucht, selbst aber zur Stärke, Treue und Lebhaftigkeit geführt. Daraus ergiebt sich der methodische Grundsatz eines anschaulichen oder konkreten Unterrichts, der dem Schüler nie eigene Gedanken eintrichtert, sondern ihm zunächst etwas zu sehen, hören, betasten, „erfühlen“, unmittelbar zu erfahren giebt, ehe aus dem schon vorhandenen Besitz an Anschauungen, Bildern, Erfahrungen bestimmte, nunmehr eigene, Gedanken erweckt werden. Für diesen grundlegenden Unterricht, der sich natürlich nur auf wertvolle, beste und wahrste Eindrücke richten darf, wiederholt Herder in immer neuen Wendungen den Hauptgrundsatz: „Mache deine Bilder der Einbildungskraft so ewig, daß du sie nicht verlierst, wiederhole sie aber auch nicht zur Unzeit.“ So weit ich sehen kann, beschäftigt sich Herder fast nur mit diesem ersten Stadium, dem vernachlässigtesten, der Vorstellungsbildung; auf die weiteren, die Verschmelzung der Eindrücke und ihre Destillierung zu abstrakten Begriffen läßt er sich kaum ein. Ich glaube sogar, daß er instinktiv davor zurückschreckte, den weiteren Vorstellungsablauf in seiner freien Vielgestaltigkeit durch allzuviele Eingriffe zu stören.

Dagegen ist Herder auf nichts so bedacht als darauf, das Gymnasium durchweg zu dem zu machen, was es heißt: zu einer „Übungsanstalt zur besten und nützlichsten Übung“. „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Übung. Unser ganzes Leben ist für uns Gymnasium. Was aus uns werden soll, muß in uns durch Übung werden.“ So sei all unser physisches und geistiges Können „alle unsere Kenntnisse, Gewohnheiten, Gesinnungen und Fertigkeiten Resultate unserer Übungen.“ Sie erst machen bildsam und gewandt, reizen zum Weiterlernen. „Die Übung beseelt jedes Werk, indem es unsere Anlage zur selbstbewußten Kraft, Fähigkeit und Fertigkeit erhöht. Nur durch willige, frohe, unablässig fortgesetzte Übung wird man seiner Kunst Meister.“ „Schule ist, wo wir eine Wissenschaft oder eine Sprache, Kunst oder ein Geschäft gründlich und nach Regeln lernen, wo wir uns nach diesen Regeln üben, sie uns zur Gewohnheit machen, wo unsre Fehler uns nach Gründen gezeigt und auf die leichteste Art verbessert werden ...“ „Gewiß ist's Lob und Empfehlung für einen Menschen, wenn man sagt: er hat Schule; dagegen einem Rips-Raps, der von keiner Schule weiß, Festigkeit, Bestimmtheit in seinen Arbeiten fehlet.“ Der geniale Mann, der selbst alles neben der Schule als Autodidakt gelernt hatte, eiferte gegen nichts so sehr als gegen „die sog. guten Köpfe, die sich der Schule und Hauszucht entziehen und seiner Zeit alles aus sich selbst lernen werden“, die Romane lesen und zephyrleichte Lieder, alsbald

selbst dergleichen zu schreiben; gegen die „schönen Geister, die wie eine Saat bunter Mohnblumen aufsprossen, auch wo sie nicht sollten, die solange sie blühen, dem Auge einen lustigen Anblick gewähren, nachher wenn der kahle Mohnkopf dasteht, klappert inwendig etwas und sein Inhalt gewährt anderen einen sanften Schlaf." Er kann nicht genug betonen, „daß es mit allem diesem Geniewesen, mit dieser Begeisterung, mit dieser Beredsamkeit über Sachen, von denen man nichts weiß, mit dieser Thätigkeit in Geschäften, von denen man nichts versteht, ganz und gar keine Art hat". Er hat „einen Greuel daran, wenn er Genies dieser Art predigen, sprechen, handeln sieht, liest oder hört. Lerne was, so kannst du was!". In seiner herrlichen Rede „vom echten Begriff der schönen Wissenschaften" ruft er sein Wehe aus über eine Zeit, welche „schön heißt, was uns leicht ist, wo angenehm ist, was uns in den Mund fliegt". Die Alten kannten den Ausdruck „schöne Wissenschaften" gar nicht im Gegensatz zu den gründlichen und nützlichen, sondern als literae humaniores, studia humanitatis; das Schöne war ihnen „wesentlicher Teil eines klaren, richtigen, verständigen, bildenden Vortrags, nicht Flitterstaat". Die Litteratur nach dem neuesten Geschmack ist ihm ein deutlicher Beweis der „Zerrüttung, die das Geniewesen auf Kosten der Wissenschaft und Erfahrung, die sog. Natur auf Kosten einer regelmäßigen strengen und bedächtigen Kunst, und die gerühmte Selbstbildung und Selbsterschaffung auf Kosten eines sicheren und nützlichen Unterrichts, den wir dem Fleiße erfahrener Lehrer verdanken müßten, hervorgebracht hat". Sichere und freie Aneignung läßt sich aber nur durch häufige Übung erreichen: „nur was wir üben, wissen wir; und wir können nur soviel, als wir geübt haben." Die Übungen beginnen aber mit Übungen im sinnlichen Auffassen und Einprägen; sie müssen fortgehend und abwechselnd sein, begleitet von Hesiods „guter Eris", edler Nacheiferung. So ruft er denn mit dem vollen Pathos seiner frommen Seele seine Schüler auf den rauhen und mühevollen Pfad arbeitsamen Lernens mit den Worten: gehet ein durch die enge Pforte! die Pforte ist eng, der Weg ist schmal und wenige sind, die ihn finden! Das Ziel ist, daß der Unterrichtsstoff in succum et sanguinem übergehe. „Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er es nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten." Wer so „Schulen als Gymnasien" auffaßt, muß der nicht, wie Herder, sich kopfschüttelnd abwenden von den Universitäten, die alle Übung von der ersten bis zur letzten Stufe, von eigener Anschauung bis zu eigener Aussprache, hintansetzen und lediglich der Selbstbildung und Selbsterschaffung vertrauen?!

Aus dieser doppelten Forderung: fortgehender Übung, die immer ausgeht von der sinnlichen Anschauung, ergeben sich höchst fruchtbare Ratschläge über den Betrieb der Studien. Herder legte z. B. das größte Gewicht auf die reichlichsten Anschauungs- und Übungsmittel. Wir besitzen noch Rechnungen mit Listen von Büchern, Landkarten, geometrischen und physikalischen Modellen und Apparaten, die für die einzelnen Klassen angeschafft wurden; für die Schulbibliothek wußte er die Mittel aus allen möglichen Quellen herbeizuschaffen; den Privatfleiß regte er so und auf alle mögliche Weise, auch durch Mitteilung der eigenen Studien und Reiseeindrücke an. Einen besonderen Wert legte er auf das Nachschreiben der Schüler: man lerne so beizeiten, was man schreiben und nicht schreiben dürfe, lerne einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen und in die kürzeste Bemerkung bringen. Wie er selbst zeitlebens Collektaneen angelegt, so erklärte er es nun für die unerläßliche Hauptsache beim Privatstudium. Er empfahl dabei ebenso vollständige Auszüge aus Büchern wie Sammlung einzelner Gedanken und schöner Stellen. Man lerne durch den Auszug ein Buch ganz anders kennen und verwandle es in Mark und Saft. Gerade an dem Grade, wie der Privatfleiß sich neben der Schule her bethätige, lasse sich die Tüchtigkeit einer Schule ermessen: „Eine Schule guter Art ist eine Gesellschaft Bienen, die ausfliegen und Honig sammeln, eine Schule lässiger Art wäre eine Gesellschaft der lastbaren Tiere, die hingehen, wohin sie getrieben werden, und auch von dem, was man ihnen auflegt, zeitlebens nichts erbeuten." Endlich empfahl er zur Übung in der Schnelligkeit des Denkens und in der Promptheit der Produktion nach dem Vorbild der Alten die im alten Gymnasium allerdings übertriebenen Disputationen; freilich weniger in der Öffentlichkeit, als im Zusammenhang mit der gemeinsamen häuslichen Lektüre.

Wohl die ergreifendste und charakteristischste seiner Schulreden ist die „vom Genius einer Schule". Sie zusammen mit der Rigaer An-

trittsrede: „wie fern die Grazie in der Schule herrschen müsse“ zeigt Art und Ziel der Herderschen Schulregierung an. Man kann den Ton der einen Jüngling in der Tiefe der Selbstachtung erfassenden Lehrrede nicht schöner treffen. Genius war bei den Alten „die Personifikation der ganzen, reinen und edlen Natur des Menschen“; Ehrerbietung gegen diesen Genius, d. h. gegen sich selbst, und Heilighaltung jeder Kraft desselben ist das nächste Ziel der Selbsterziehung. Daneben hatten die Alten Genien des Orts, der Gesellschaft, Schutzengel ihrer Gesundheit, Personifikationen ihrer zu gemeinschaftlichem Handeln treibenden Ideale. So soll die Schule einen mit ihr geborenen Genius haben, der das Ganze in Gesundheit und Kraft erhält. „Hier soll die Menschheit in den lebhaftesten, frühesten Jahren zum Wohlsein auf die ganze Lebenszeit, zum Vorteil aller Stände und Berufsarten, zum wachsenden Glück der ganzen bürgerlichen Gesellschaft gebildet werden. In jugendlicher Gestalt steht also der schöne Genius der Schulen da; Blumen umkränzen sein Haupt; er opfert dem Altare des Vaterlandes die reinsten Opfer, und das Füllhorn des Segens, des guten Gedeihens in allen Zöglingen und Pflanzen der Schule ist in seiner glücklichen Hand. Er spricht zum Lehrer, er spricht zum Schüler: verehre mich! ehre dich selbst, dein Amt, dein Geschäft, deine Bestimmung; der Ort ist heilig.“ Die Lehrer sollen mit ihrem „heiteren, väterlichen, genialischen Gesicht“ auch in der Entfernung den Jungen ein Genius viae et vitae sein. „Ehre und liebe also den Geist ihrer Jugend; entweihe ihn nicht mit Scheltworten und Erbitterungen zu unrechter Zeit; schone ihn aber auch nicht, wo er sich selbst zu viel nachsieht, und Gefahr läuft, sich ganz zu verlieren.“ „Noch inniger aber spricht zu euch, ihr Jünglinge, der Genius dieses Orts: denn er ist euer Ideal.“ Entzückend schildert Herder nun den Genius der Griechen, dessen glückliche Natur und Physiognomie in Gemüts- und Leibesgaben ihre Vollendung erst bekommt durch Bescheidenheit und Zucht, holde Scham und süße Nüchternheit. „Was man in der Kunst Genius nennt, ist kein wilder, auffahrender, sondern ein sittsamer bescheidener Götterjüngling. Sanft senkt sich sein Haupt, unschuldig blickt sein Auge; auf seine Wange, auf seine Lippe ist Grazie gegossen und er selbst kennet sie nicht; er blickt daher, wie aus Elysium, wie in einem holdseligen Traume.“ Mit dieser Grazie geht Herder selbst an der Gemeinheit vorbei mit einem kurzen: „bei jedem schamlosen, unanständigen Wort und Betragen ruft er entrüstet: . . . sacer est locus . .“ Nun aber wendet er sich zum bevorstehenden öffentlichen Examen als dem Fest des Genius dieser Schule mit dem Übergang: „das Göttliche in einem Menschen ist zwar eine Gottesgabe; es muß aber durch göttliche Menschen erzogen werden . . . Euch erscheint der Genius des Altertums; die Stimmen und Thaten der größesten und schönsten Seelen der Vorzeit werden euch hier vor Ohr und Auge gebracht; ihr Geist spricht zu euch, laßt euren Geist ihm antworten. Ihr seid, meine Lieben, alle so verschiedener Art; die Gottheit gab euch verschiedene Gaben und Neigungen, wie ihr denn auch zu verschiedenen Lebensarten, Geschäften und Ständen bestimmt seid, und ein verschiedenes Glück euch erwartet . . . So verschieden indes eure Neigungen sein mögen, so wünschet ihr doch alle einen guten glücklichen Dämon zum Führer und Schutzgeist eures Lebens. Dieser ist nicht schwarz, sondern weiß, ein Bruder der Rechtschaffenheit, der Gottesfurcht, des Fleißes, der Bescheidenheit, Schamhaftigkeit, Ordnung und Tugend. Alle sittlichen Grazien lieben ihn; er ist mit ihnen erzogen . . .“ Und zum Schluß wendet er sich, ganz im Zuge seiner vermeintlich griechischen Gedanken, an Gottes guten Geist, daß er sie beschütze, leite und zu ihrem Werk belebe: „du großer Schutzgeist der Natur, du Stifter und Erhalter aller löblichen Ordnung, du insonderheit der Jünglinge Vater und leitender Führer!“

Das war der Geist, den er so wunderbar seiner Schule einzuflößen wußte, den er predigte, wo er redete von den Schulen als „Werkstätten des Geistes Gottes“ oder über „die Heiligkeit der Schulen“. Dafür setzt er seine ganze sittlich belebte, leidenschaftlich bewegte Natur ein gegen die auch durch den Theatergeist des Orts beförderte Lockerung der Sitten — „der Geist Gottes kehre zurück in die Schulen, um da einen guten Grund in den Gemütern der Jünglinge zu legen, um ihnen den festen reinen Charakter anzubilden, der sich durch die ausgelassene Unsittlichkeit, die grobe Frechheit, die naseweise Zudringlichkeit, die jetzt in so vielen Schriften herrscht, nicht verführen lasse, sondern der auf einem reinen Selbst unwandelbar feststeht und nicht wankt.“ „Von Jugend auf, von innen wehe, Geist Gottes, uns an; denn von außen leben wir zu unserer Zeit in einer

bösen Zugluft, in der garstigen Dämonenwelt." „O kehre, Geist Gottes, zurück! Geist Gottes der alten und ältesten Zeiten, als die Weisheit noch Übung, als das Lernen noch Weisheit war!" So ist Herder entschieden ein Vorläufer derer, denen die Schule in erster Linie eine Erziehungsanstalt ist: nie begnügt er sich mit Anhäufung von Kenntnissen oder mit intellektueller Verfeinerung; Hauptsache ist die Heranbildung eines sittlich-religiösen reinen Menschentums, der edle Charakter der Menschheit, die Humanität muß an jedem Schüler ausgeprägt werden, damit er Mensch werde, ehe er an den Beruf denkt, und Mensch bleibe im Beruf. „Was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten? was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt? Wir wissen alle, daß unseren Zeiten mit Recht der Vorwurf gemacht wird, daß nicht, wie in den alten und ältesten Zeiten, unsere Weisheit im Leben ausgedrückt wird und von Sitten ausgehend, auf Sitten zurückkehret. Sie wohnet bei uns mehr im Kopf als im Herzen, und hat meistens mehr das Gedächtnis bereichert, als die Sinnesart gebildet." So darf man also Bildung der Sinnesart, „Gesinnungsbildung", Heranbildung eines festen moralischen Charakters als Synonyma ansehen für die viel besprochene Herdersche Bildung zur Humanität. Herder betont zwar meines Erinnerns nie, wie Morres aus Herbart interpretiert, den Willen, „gestärkten, guten Willen", auch nicht die „Einsicht in andere Willensverhältnisse". Er redet von Charakter — „Was nie zerstückt sein darf, das ist der menschliche Charakter" — von der ausgeprägten Eigenart, von der Sittlichkeit, dem Genie und Gemüt, von der Einheit aller seiner Kräfte in allem seinem Wollen und Handeln, von der Personifikation des Ich in allem Thun und Lassen, von der Weisheit und Güte, Vereinigung von Nachsicht und Einsicht, Gerechtigkeit und Lindigkeit u. s. f. Er beschreibt damit zwar, was Herbart „Charakterstärke der Sittlichkeit" nennt; aber für eine Betonung der Willensseite war er zu impulsiv und impressionistisch geartet. Im Gegenteil: die Willenszucht tritt zurück hinter dem Vertrauen, das Herder zum Genius, zur guten Anlage der Menschheit hatte.

An den Genius der Jugend wendet er sich immer wieder, seit er mit mehr Feuer als Grazie darüber geredet hatte: „wiefern auch in der Schule die Grazie herrschen müsse". Es giebt, führt er da aus, schlechterdings nur ein Mittel, die Jugend für die Wissenschaften zu gewinnen. Nicht Zwang, nicht Strafen, nicht trockene Vorhaltungen des künftigen Nutzens wirken, sondern einzig und allein „der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt". Es gilt darum, die Wissenschaft und Tugend der Jugend angenehm zu machen. Auch des Lehrers Persönlichkeit muß von Zutrauen erweckender Grazie umschlossen sein. Nicht den bloß gelehrten oder den bloß scharfen; nur den liebenswürdigen Lehrer wird der Schüler schätzen und sich ihm überlassen. Solch ein Lehrer, wie Sokrates für den Alcibiades war, „wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben; er wird mit ihnen Jüngling und trägt ihnen die Wissenschaften vor, wie er sie als Jüngling hören wollte; er wird ihr Mitschüler, arbeitet vor und muntert mit seinem Feuer auf, wie eine Kohle die andere anglüht". Gerade gegenüber den Lüsten des Luxus, wie sie den Flor einer großen Stadt begleiten, ist diese Verbindung der Anmut mit der Weisheit die beste Schutzwehr. Sie ist aber nicht etwa ein Privilegium der gewöhnlich sog. schönen Wissenschaften; alles vielmehr thut der Vortrag und die Methode. „Methode ists, was die Aufmerksamkeit fesselt! Wenn ich lebhaft und nicht für Greise rede, jedes auf seiner neuesten Seite zeige, die Mannigfaltigkeit und Einfalt glücklich verbinde, jeden Augenblick ganz die Seele anfülle, jede Seite der Aufmerksamkeit treffe, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkomme, wenn ich nicht fieberhaft hin- und herfahre, sondern stets mit einem gleichen Auge alle bemerke, so kann ich die Blumen meiner Saat abbrechen." Diese Grazie muß sich auch im Wohlstande der Schule zeigen, jenem edlen Anstande, der aber sehr verschieden ist von Komplimenten- und Tanzstundenmanieren. Die Vollendung der Grazie aber zeigt sich „in den Sitten des Lehrers, wo man sogleich eine wirkliche Tugend von einer nur politischen Tugend unterscheidet, die bloß ein Anstrich ist. Sobald ein Lehrer aus dem vollen Schatze des Herzens seine Tugenden zeigt; sobald er es einsieht, daß er Seelen bilden soll, die durch das Blut eines Erlösers erkauft sind, sobald er das Gewissen als den besten Aufseher und Belohner fühlt, ein Gericht erwartet, da seine Thaten gewogen werden und er entweder mit Strahlen des Sonnenlichtes oder mit Finsternis der Nacht angezogen werden soll, wenn er fühlt die Seelen, die ihm aufs Herz gebunden sind, o mit welchem Auge der Sorg-

falt wird er auf seine und der Kinder Sitten wachen."

Man sieht: die Methode, die Herder zur Erregung von Aufmerksamkeit, Achtsamkeit, Fleiß, stillem Gehorsam und Ordnung, den Steuern und Rudern des Schulschiffes, fordert, ist nicht eine von der Persönlichkeit des Lehrers unabhängige, objektive Verfahrungsweise, sondern es ist die personifizierte Grazie, das Interesse in Person. Wenn es als Hauptsache erscheint, die Seele des Knaben aufs lebhafteste durch den Unterricht zu beschäftigen, den Schüler zur inneren Ruhe und Empfänglichkeit zu führen, seine Seele von fremden Gedanken zu reinigen, aus ihrem Traum zu reißen, ihre Aufmerksamkeit auf die Anschauungsbilder des Lehrers zu fesseln, so kann zwar anschaulicher Unterricht als die siegreiche Methode erscheinen. Im letzten Grunde aber ist das Feuer in der Seele des Lehrers, das sich den Fleißigen mitteilt und von diesen auf die Faulen sich verbreitet, es ist das Leben des Lehrers in der Sache das Geheimnis dieser Methode. „Wenn der Lehrer lebhaft spricht, jedes auf seiner neuesten Seite zeigt, geschickt kombiniert, jeden Augenblick ganz die Seele des Zöglings anfüllt, jede Seite der Aufmerksamkeit trifft, jedem Schlupfwinkel der Zerstreuung zuvorkommt, wenn er nicht in einer fieberhaften Methode wallt, die bald fliegt, bald kriecht, sondern stets mit gleichem Auge fortschreitet und alle bemerkt — so läßt sich Erfolg erzielen." „Der Vortrag muß darum also beschaffen sein, daß er die ganze auch zahlreiche Klasse beschäftige und nicht der eine Teil im Todesschlafe liege, während der andere exerziert." Wir hörten, welches Gewicht Herder auf den Reiz, d. h. die Erregung des unmittelbaren Interesses legt: „so lange man keinen unmittelbaren Reiz an der Sache sieht, wählt man sie nicht; man treibt sie, um sie getrieben zu haben." Das wahre Reizmittel ist und bleibt aber die Grazie, die liebenswürdige Erfülltheit des Lehrers von seinem Stoff. „Ach, meine hochzuverehrenden Herren, Freunde, Brüder, Lehrer, Lehrlinge, Schüler" — ruft er einmal nach einem Examen aus — „was hilft alles Bemänteln. Man muß eine Sache wissen, die man lehren will; man muß sie ganz wissen, dann lehrt und faßt sie sich von selbst. Licht ist Licht. Wem Licht aufgegangen ist, erleuchtet, auch ohne daß er's weiß und will. Wem es fehlt, trüge er auch zehn kleine Hornlaternchen, damit kein Unglück geschehe, mit sich umher, was können seine Lehrlinge thun? Sie zeigen auch das kleine Hornlaternchen ohne ein Stümpfchen Wachs- oder Talglichtes . . . Wer nicht weiß, kann nicht lehren; verständlich kann keiner eine Sache machen, der sie nicht selbst versteht, angenehm kann keiner eine Wissenschaft machen, an der er nicht selbst Freude schöpfte. Jeder Lehrer muß seine eigene Methode (NB) haben, er muß sie sich mit Verstande angeschaffen haben, sonst frommet er nicht . . ."

Aus diesem selben Grundgesetz des Reizes zu unmittelbarem Interesse folgt die meines Erachtens durch das neuerdings gebräuchliche Drängen auf Konzentration der Unterrichtsstoffe vernachlässigte Forderung der angemessenen Abwechselung in den Unterrichtsfächern. Morres schiebt Herder, eben von Herbart kommend, ein Interesse unter an der „Vereinigung aller Vorstellungen um den gemeinsamen, maßgebenden Mittelpunkt", die Einheit des sittlichen Charakters; er habe eine Überordnung derjenigen Fächer erstrebt, „in denen sittlich-religiöse Willensverhältnisse als Vorbilder angetroffen werden". Nun giebt Morres freilich zu, daß Herder „ein derartiges Konzentrieren der Schulwissenschaften nirgends planmäßig erörtert hat"; er meint aber auf diesen Grundsatz aus gewissen Zeugnissen zurückschließen zu können. Ich glaube, daß dieser Rückschluß nicht gestattet ist. Denn z. B. die Heranziehung der Naturkunde zur Geographie, ergiebt sich aus einem rein sachlichen, nicht methodischen Interesse. Gewiß verwarf er um der Geschmacksbildung willen die Vielleserei und „Zerteilung der Seele": „durch Vielwisserei und Vielthuerei wird der Geschmack bunt; grelle Bilder und Farben treten zusammen und vernichten einander oder sie werden zu gräulichem Quodlibet, zu verächtlichem Sammelsurium und Furfur... Einheit ist der Grund alles Zählens und aller Zahlen; ohne Mittelpunkt ist kein Zirkel. Wer sich selbst verliert, hat alles verloren, wer aus sich läuft, besitzt sich nicht mehr." Daß daraus aber die Methode sich ergebe, wonach alle Unterrichtsfächer irgendwie auf einander bezogen vorgetragen werden sollen, scheint mir eine Folgerung, die Herders unpedantischer, springend lebendiger, in jeder Sache ganz aufgehender Natur völlig fremd ist. Im Gegenteil fordert Herder, daß ein Unterrichtsgegenstand nicht in zusammenhängender Zeitreihe zu lange Dauer in Anspruch nehme, und begründet das damit, daß sonst die Spitze der Aufmerksamkeit, auch bei den Lehrern, sich abnütze, und Erschlaffung eintrete, ja Träg-

heit, die sich leicht auf alle Gebiete übertrage. Herder streift den Gedanken, daß die verschiedenen Muskeln des Geistes in der Anspannung sich ab- und auslösen müssen. Er trägt Sorge für das rechte Verhältnis zwischen Arbeit und Erholung; denn „die menschliche Natur erliegt unter einer rastlosen Anstrengung; während der Ruhe, während des Spiels zwangloser Übungen gewinnt sie Munterkeit und frische Kräfte.“ Diesen vortrefflichen Gedanken vertieft Herder dahin, daß in der abwechselnden, fortgehenden Übung „das innerste Geheimnis unserer Teilnahme mit Lust und Freude, folglich auch unserer Bildung“ liege. „Leibniz hat bemerkt, daß der menschliche Geist nie scharfsinniger oder wie wir sagen, aufgelegter sei, als wenn er spielet? woher dies? manche Spiele sind so schwer, so ermüdend; andere sind so strengen Regeln unterworfen; sie erfordern eine so wachsame Genauigkeit u. s. f. Eben daß sie dieses fordern, macht das Spiel für den Liebhaber interessant; es wird nur dadurch angenehm, daß es Seelen- oder Leibeskräfte fortgehend und wechselnd, wechselnd und fortgehend beschäftigt. Im Fortgange der Beschäftigung liegt ein unnennbares Vergnügen; wir fühlen den glücklichen Fortgang, durch den unsere Kräfte wachsend gestärkt werden; je abwechselnder dies geschieht, desto reicher fühlen wir uns an Kräften; bald diese, bald jene thut sich hervor und geht zur Ruhe, ohne Überdruß und Erschlaffung, von einer anderen nach der Regel des Spieles abgelöset.“

Wir haben all dies unter den Titel: Herders Ansichten von der Schulregierung gebracht. Herder selbst sah aber in dem „Genius einer Schule“ und in dem von Grazie und Hingebung reizvoll gemachten Unterricht selbst das bedeutendste Mittel für die allgemeine Ordnung, den ungestörten Fortgang des Unterrichts und für die Steigerung von Aufmerksamkeit und Fleiß. Die lebhafte Beschäftigung durch den Unterricht läßt Störungen gar nicht aufkommen: der Knabe gewinnt gar keine Zeit, müßig zu sein oder auszuschweifen. Alle Schüler müssen am Unterricht in gleicher Weise lebendigen Anteil nehmen; wenn noch so viele Schüler in der Klasse sind, so sollen dennoch alle berücksichtigt werden. Wird aber einer zu dieser lebendigen Beschäftigung nicht herangezogen und „weiß er, daß er dies unwürdige Amt ganze Stunden oder gar halbe Jahre bekleiden darf, dann wehe den stummen Pythagoräern!“ Ihr Fleiß ermattet, und sie treiben böse Dinge. Der Lehrer muß es sich darum zu einem „Hauptgesetz seiner Methode machen, daß nie jemand und der Schwächere am wenigsten müßig bleibe.“ Treten trotz alledem während des Unterrichts Störungen ein, so wird „ein Wort, ein Blick, ein leiser Wink vom Lehrer mehr ausrichten als hundert Scheltworte und anfahrende Sittenpredigten, die nur müßig ums Ohr sausen.“ Sehr wenig hält Herder auch von Körperstrafen: „sie können Bosheiten bestrafen, aber nicht Tugenden wecken. Und Strafen durch Ehrbegierde sind nur für feine Gemüter, nur im Anfange und selten zu gebrauchen, wenn sie nicht den Wert verlieren sollen.“

Wir haben schon oft das entscheidende Gewicht wahrgenommen, das Herder für die Schulregierung auf die ganze Erscheinung des Lehrers und auf sein persönliches Verhältnis zu den Schülern legte. Wie sorgte er darum für die Beschaffung tüchtiger Lehrkräfte, zumal eines Rektors von Autorität: „der Mangel an Autorität ist das gefährlichste Ding bei einem Direktor, der nicht nur seiner Klasse, sondern dem ganzen Schulkörper vorstehen, allem ein Leben geben, alles in Gang setzen oder darin erhalten soll, und mehr schon durch die Meinung, die man von ihm hat, wirken soll als durch That und Disziplin.“ Der Lehrer aber muß in seiner ganzen sittlichen Erscheinung den Schülern als ein Muster voranleuchten: „wir wissen alle, daß der Knabe von jedem ihm öffentlich dargestellten Vorbilde gewiß, auch ohne daß er es will, ein gutes oder böses Beispiel nehme, da wir in jungen Jahren unausbleiblich die Sitten, Gebärden und Reden annehmen, die wir täglich vor uns sehen, die sich uns im lauten Schalle eindrücken und die sich durch das Ansehen eines Lehrers oder Vaters ganz besonders empfehlen.“ Dies Ansehen beruht aber auf dem Zutrauen zu des Lehrers Einsicht und Treue in seinen Berufspflichten: „Einsicht und Treue sind die beiden Edelgesteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken.“ Einsicht ist aber mehr als ein „Atlas von Gelehrsamkeit“, es ist das Talent, „leicht und doch gründlich, ganz und spielend seinen Lieblingen die Wissenschaften einzuzaubern.“ Aber höher noch schätzte er die seelsorgerliche Treue, die ausgehend von Juvenals Wort: Maxima debetur puero reverentia der Jugend mit Scheu und Achtung begegnet, sich peinlich wie vor eigenen Übertretungen mustergiltigen Verhaltens so vor aller Erniedrigung, vor jedem Eingriff in die Rechte der ihm an-

vertrauten Seelen — er betont öfters: der durch Christi Blut erkauften — behütet. Jeder Erzieher müsse bei seinen Zöglingen ein lebhaftes Gefühl voraussetzen von dem, was vor oder mit ihnen geschieht. Der Lehrer hüte sich, das Ehrgefühl durch Scheltworte abzustumpfen; er hüte sich irgend ein Unrecht zu thun durch Eigensinn, mürrische Laune oder vorschnellen Glauben an eine ihm zugekommene böse Nachrede. Feind aller weichen Schlaffheit und welken Gelindigkeit, läßt sich Herder doch durchweg leiten von den Grundsätzen, die Math. Gesner in seiner Isagoge in dem Artikel: de educatione entwickelt hat, nämlich den Zöglingen „einen zutraulichen und offenherzigen Umgang, ein väterlich freundschaftliches, wohlmeinendes Herz entgegenzubringen"; allmählich übertragen sich diese Gesinnungen auf die Schüler selbst, nachdem sie zunächst ihr Herz dem Lehrer und seinem Unterricht erobert haben. „Der Schüler muß auf des Lehrers Stirne gleichsam die einfältige und erhabene Weisheit eines Vaters lesen können, der nichts spricht, was er nicht denkt; er muß in ihm das liebenswürdige, mitempfindende Herz eines Freundes sehen — und alsdann hat der Lehrer alles gewonnen; die Schüler folgen ihm auch auf beschwerlichem Wege; alles, was er vorträgt, ist schön, sie hangen an seinen Lippen; der Lehrer wandelt mit heiterer Stirn zwischen Freunden, die ihre ganze Seele ihm geben." Das schafft wahren Gemeingeist, bei dem ein jeder mit Hingebung dem gemeinen Besten dient und jeder für sein Teil für die gute Fama des Ganzen sorgt. So tragen dann Lehrer wie Schüler solidarische Verantwortlichkeit für die Integrität des Ganzen. Schon um des Lehrers willen wird „wie der Soldat die Fahne seines Regiments, so jeder den guten Namen seiner Klasse hochhalten", die Besseren müssen die Oberhand haben! Glücklich preist Herder darum den Lehrer, „der das Herz seiner Schüler so in der Hand hat und es lenken kann, wohin er will; glücklich ist der, dem sie folgen, selbst wenn sie auch noch nicht wissen, warum er sie dieses Weges führe!"

Trotz alledem verkannte Herder nicht die Bedeutung gewisser äußerer Vorbedingungen des bildenden Unterrichts. Der Mann, der die Wirkung der Leiblichkeit und Sinnlichkeit auf Geist und Gemüt so hoch taxierte, forderte alsbald nach Übernahme des Ephorats einen Fonds für Instandhaltung der Schulgebäude und Subsellien; er sorgte für die Fernhaltung von Störungen, die sich aus Vernachlässigung der physisch notwendigen Bedürfnisse ergeben. Er wollte nicht leiden, daß den Kindern die Schule zur Last werde: „Die Schule muß kein staubiger Kerker sein, in welchen wie in eine dunkle Höhle junges Vieh zusammengetrieben werde, damit es frohlockend hinten ausschlage, wenn es dem Kerker entkommt." Des weiteren fordert Herder, wie für den Ephorus und Direktor — wir kennen seine energische Vertretung des εἷς κοίρανος ἔστω gegen allen bureaukratischen Kollegialgeist —, so auch für den Klassenlehrer, d. h. den Erzieher der Klasse vollständig freie Hand und unbedingte Subordination der Schüler. Nur durch unumschränkte Herrschaft in der Schule erhält der Lehrer die Macht, nach seinem Erziehungsideal zu arbeiten und feste Pläne zu verfolgen. Der Schüler aber hat sich seiner besseren Einsicht ohne Umstände und nach seinem Willen auch dann zu beugen, wenn er ihn nicht versteht: der Lehrer ist ihm selbst bei Fehlgriffen keine Rechenschaft schuldig. In pünktlichem Gehorsam soll die Schule mit dem Kriegsheer und dem Schiffe rivalisieren: „in zahlreicher Versammlung von Menschen muß Ordnung herrschen, wenn nicht alles zum Chaos werden soll; Ordnung aber kann nur stattfinden, wenn sie mit ernster Strenge festgehalten wird; eine Menge kann ohne Ordnung und strenge Einrichtung nicht bestehen." Im Schulleben speziell führt dieser Grundsatz auf die Betonung fester Regelmäßigkeit, in Arbeiten, Gewohnheiten und Sitten. Ja Herder verlangt eine so feste Ordnung der Arbeiten, „daß jedes Kind wisse, was es auf den folgenden Tag haben wird"; dadurch bekomme es „einen Geschäftskalender in die Beine", der ihm gewiß gut thue. Wunderbar, wie dieses geistvolle, hochfliegende Genie sich demütig hineinzustellen vermochte in die Gesetze durchschnittlichen Schullebens. Insofern sind diese wenigen Winke, die uns Morres über die ordnungsmäßige äußere Einrichtung des Schulkörpers aus den Schulreden gesammelt hat, von größtem Interesse; man sieht daraus, wie der große Mann auch die Treue im kleinen übte, ohne die Schulaufsicht nicht wirksam ist.

Es erübrigt, daß wir zur speziellen Didaktik das Wesentliche aus Herder beibringen. Rud. Dahms in seinem Vorbericht zum 30. Bande der Suphanschen Ausgabe meint, wir vermöchten nun, obwohl der Grundlehrplan nicht zu Tage gekommen, ihn aus den von ihm mitgeteilten Instruktionen für die einzelnen

Klassen zu rekonstruieren. Allein einmal fehlt da der Lehrplan der Tertia, die er doch gerade den Eckstein des ganzen Gymnasii nennt und die nach seiner Gymnasialreform den Grund zu der eigentlichen Gymnasialbildung zu legen hat. Dann aber sind jene Instruktionen nicht gleichmäßig auf alle Lehrstunden eingehend. Im allgemeinen gewiß sehen wir, worauf Herder hinauswill. Ich bemerke nur vorweg, daß die Sexta reine Elementarklasse ist, das Latein in Quinta, das Griechische erst in Tertia einsetzt. Eine sehr eigentümliche, seltsamerweise nicht beachtete Spezialität des Lehrplans ist „die Privatstunde", die dem Klassenlehrer als „die nützlichste und angenehmste" aufgebunden wird, an welche als die interessanteste und nützlichste der Schüler zeitlebens denken soll. Der Lehrer läßt sich dabei aus allen Stunden erzählen und verwendet es dann zu Übungen; Ziel ist, „das Gemüt des Kindes dahin zu bringen, daß es seine Gedanken aufschreiben lerne". Die Privatstunde ist ganz Übung, z. B. in Quarta im Nachschreiben von erzählten Geschichten und Märchen aus dem Gedächtnis, aber auch im Diktieren schwerer Wörter, Schreiben von Quittungen 2c. Auch in Sekunda reserviert Herder die erste Stunde jedes Tages für „gemeinnützige, populäre Kenntnisse und Übungen, welchen Namen sie auch haben mögen", für „Arbeiten, die auch den künftigen Schuldienern nützlich sein können". Ist diese Einrichtung nicht recht durchsichtig, so ist doch völlig klar die stete Betonung des Gesichtspunktes der Nutzbarkeit fürs Leben; vielfach tritt sogar ein banausischer Zug hervor, der dann anderwärts wieder zurückgewiesen wird. Herder will offenbar, wie er es dem Herzog einmal schreibt, der falschen Aufklärung und banausischen Utilitätssucht zuvorkommen „durch eine frühere bessere".

Seltsam wenig hören wir in den Instruktionen von dem griechischen Unterricht. Und doch war es dieser, der Herder am meisten am Herzen lag, wie denn kein Gegenstand in den Schulreden so warm besprochen wird. Heiland hat entschieden recht: „Vor allem gebührt Herder das Verdienst, die griechische Litteratur von neuem eingeführt und ihr für echte Humanitätsbildung eine nicht mehr zu bestreitende Stelle in den Schulen errungen zu haben". Er war darin ja Gesners Nachfolger, übertraf ihn aber weit an Tiefe der ethischen und poetischen Anempfindung an die Griechen. In Schuberts begeisterten Zeugnissen für Herders pädagogische Gewalt steht voran seine Anregung zum Eifer in griechischer Lektüre. „Im Winter war ich schon 5 Uhr morgens und des Abends bis gegen Mitternacht in dem geistigen Verkehr mit den Heroengestalten meines lieben Homer, durchwanderte mit Herodot die alten Herrscherreiche der Erde, trug den Sophokles bei meinen einsamen Wanderungen nicht bloß in der Tasche, sondern faßte die Welt, in die derselbe mich einführte, recht ernstlich ins Auge und ins Herz." So ist es Herder denn gelungen bei Schubert, was ihm die Hauptsache war: für die Griechen als Meister in allen Gattungen des Vortrags eine „Liebe aus Überzeugung" zu gewinnen. Das Hauptaugenmerk richtet er dabei, ganz im Geiste Gesners — verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda war dessen Grundsatz — darauf, daß der Sprachunterricht nie vom Sachenunterricht, die formale Seite nie von der materiellen Seite getrennt werde. Darum läßt Herder sogleich mit Herodot, Homer oder Xenophon beginnen, damit man sofort auf den Kern der Sache komme und nicht die schönsten Jugendjahre mit abgerissenen Sätzen und trockenen Sprachformen vergeude. Wir kennen seine begeisterten Zeugnisse für die Griechen als die Vorbilder hoher Einfalt, gründlicher Würde, gesetzten Ganges, ruhigen, weisen, tiefen Geschmacks, jener harmonischen Wohlordnung aller Kräfte und Kraftanwendungen, wobei schöne Sinnlichkeit alles, das natürliche Kleid und der Körper der Tugend war. Nur noch ein besonders bezeichnendes Diktum! „Sie erwecken und bilden den Sinn der Menschheit von vielen Seiten, sie lehren das Honestum und Decenz in öffentlichen und Privatgeschäften kennen, und pflanzen die Liebe zu demselben in das Herz des aufmerksamen Lesers, sie unterweisen in der Philosophie des Lebens auf eine klare, angenehme Weise und enthalten also wirklich humaniora d. h. Kenntnisse und Übungen zur Ausbildung des edelsten Teiles der Menschheit, des Verstandes, des Geschmacks, des Vortrags und des sittlichen Lebens." In diesem Sinne wollte Herder durchweg einen bildenden, Gesinnung und Geschmack bildenden Unterricht im Griechischen gegeben wissen. „Studieren heißt freilich zuerst den Wortverstand erforschen; man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land und

Genie gegen Genie zu halten." Auch von der Seite der Geschichte also will er das Lesen der Alten ersprießlich machen; mit der Perspektive auf die Gegenwart will er unserer Zeit aus der Griechenwelt schreckende und tröstliche Ähnlichkeiten aufstellen, die Grundsätze der Völkerregierungen, der Religion, Wissenschaften, Handlungsweisen, Künste zu unserm Geist und Herzen sprechen, unsern Verstand schärfen lassen. Vortrefflich wußte Herder den Privatfleiß für die Griechen anzuregen und besonderes Gewicht legte er auf Übersetzungsübungen, wenn sie wirklich mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern und freiwillig geliefert werden: „erzwungenes Schulexerzitienwerk" passe nicht zum Geist der Griechen. Die Schüler sollten sich durch die schönen Gedanken einladen lassen, nicht bloß Aufgegebenes zu übersetzen, sondern im stillen Privatfleiße durch freiwillige Imitationen und Nachbildungen auch poetischer Art unter einander zu wetteifern: „Dichter erzeugen Dichter." Herder selbst ging seinen Jünglingen darin begeisternd voran; denn gehörte er nicht zu jenen Übersetzern, die er uns wünschte, „die nicht bloß ihren Autor studierten, um den Sinn der Urschrift in unsere Sprache zu übertragen, sondern auch seinen unterscheidenden Ton fänden, seinen herrschenden Charakter, sein Genie und die Natur seiner Dichtungsart richtig ausdrückten?" war er es nicht selbst, der uns den Homer zeigte, „wie er ist und was er für uns sein kann". Herder bedurfte für das Griechische, wie er es sich dachte, weit weniger Klassen und Stunden als wir heutzutage, mußte er ihm doch erst die ehrenvolle Stellung in den Schulplänen der deutschen Gymnasien erringen; er konnte aber sehr vieles dem Privatfleiß überlassen, den er mächtig anregte. Ob überhaupt nicht das Beste von dem, wozu er aufforderte, niemals schulmäßig zu leisten sein wird? Übrigens verstand Herder auch den reinsprachlichen Unterricht durch Hinweis auf die ästhetischen Verhältnisse in den Sprachformen, auf Zweck, Plan und Ordnung in der Komposition der Alten zu beleben. „Nichts steht am unrechten Ort, nichts ist müßig und unschicklich dahin geworfen; und im ganzen herrscht eine lebendige Darstellung und Handlung. Die griechische Sprache z. B. ist von der Bildung der Worte an bis zum Bau der Silbenmaße und Perioden ein Muster des Wohlklanges, der Zusammenfügung, der Bedeutsamkeit und Grazie des Ausdrucks; die lateinische Sprache eifert ihr nach. Wie in Statuen und Gebäuden die Kunst der Alten Einfalt und Würde, Bedeutung und Anmut zu vereinigen wußte, so vereinigen es die Meisterwerke ihrer Sprache. Wer in Homer und Pindar, in Herodot, Plato, Cicero, Livius und Horaz diese Schicklichkeit und Kongruenz der Teile zur Eurythmie des Ganzen weder zu finden noch anschaulich zu machen weiß, der ist des Geistes, in dem sie arbeiteten und dachten, nicht inne geworden ... Einfalt also und Würde, Bedeutsamkeit und Wohlordnung haben wir von den Alten zu lernen, um unserer Denkart und Sprache im kleinsten und größten eine solche Gestalt zu geben."*)

Diese weiten Gesichtspunkte treten beim Lateinunterricht etwas zurück, ja man könnte den Eindruck bekommen, als ob Herders Tendenz mehr auf Zurückdrängung desselben gerichtet gewesen wäre. Wir kennen Herders Eifern gegen die lateinische Bildung und die lateinische Grammatistenschule mit ihrer gräulichen „Disproportion" für den „notwendigsten und zahlreichsten Teil der Gesellschaft". Es scheint auch zeitweilig, besonders im Reisejournal, als ob Herder die Bedeutung der lateinischen Grammatik unterschätzte. „Weg Grammatik und Grammatiker! Mein Kind soll jede Sprache lebendig und so lernen, als ob es dieselbe selbst erfände!" Aber, wenn er im Reisejournal ausruft: „Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen. Hiezu sei keine andere in der Welt als unsere Muttersprache. So lernt man Grammatik aus der Sprache und nicht Sprache aus der Grammatik!" so hat er bald das Übertreibende dieser Reaktion gegen den geistlosen Unfug der Grammatisten erkannt. Im Weimarschen Gymnasium hat er die Stundenzahl des Lateinischen und die Loslösung des grammatischen vom inhaltlichen Unterricht zwar dauernd verkürzt; übrigens aber durch Energie und Konzentration reichlich ersetzt, was er an Stundenzahl und formaler Übung dem Lateinischen nahm. Wir hörten, daß er sogar das Lateinschreiben als Ziel beibehält; einmal ruft er sogar aus: „ein Gymnasium ist eine lateinische Schule und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste!" Gerade auf die Gram-

*) Ich möchte hier nur noch hinweisen auf die Empfehlung der griechischen Epigramme als „schönes Vorbild jugendlicher Übungen", an denen der Jüngling „eine schöne Runde, eine liebliche Klarheit, ein Eilen zum Ziele auf dem kürzesten treffendsten Wege" lernen könne.

matik legt er nun das größte Gewicht: eine Grammatik müsse der Mensch lernen, „nichts rächt sich so sehr als eine vernachlässigte Grammatik"; denn Grammatik sei Philosophie der Sprache und die Sprache der Umfang aller menschlichen Begriffe; an je einer vollkommneren, ausgebildeteren Sprache man also Grammatik d. i. eine Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lerne, desto besser lerne man sie und behalte an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste. „Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben, er irrt in Ungewißheit umher und hat kein Leitseil im großen Labyrinth der Sprachen und Worte." In Quinta beginnt das Deklinieren und Konjugieren; aber es soll in einem halben Jahr gelernt sein durch ein abwechslungsreiches „Spiel" von Durchfragen, Wiederholen und Aufschreiben. Freilich geht daneben stets die Lektüre von leichteren Autoren wie C. Nepos einher, in denen lebendige Sachen, Charaktere und Fakta fesseln. Ob man aber sagen darf: „mithin darf die Sprache nach Herder nicht aus der Grammatik, sondern umgekehrt muß diese aus den Autoren erst abstrahiert werden" (Morres), ist mir doch noch fraglich. Denn auch für Quarta wird nicht Abstrahieren der Syntax aus der Lektüre, einer Chrestomathia latina, sondern „bei diesem Buch" die Vollendung der Grammatik und Syntaxis befohlen. Allerdings will er, daß alle 6 Stunden „eine zusammenhängende Arbeit im Explizieren, Übersetzen und in der Übung werden". Von Quarta an sollte die Kenntnis der Grammatik vorausgesetzt und nur gelegentlich geübt werden. Großes Gewicht legte Herder auf das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische; denn das sei „ein Probierstein, der das falsche Gold unbestimmter Gedanken, ausschweifender Bilder, ungefüger Perioden, leeren Wiederholungen in seinem ganzen Betruge zeige". Im übrigen wird auch hier der größte Wert auf die Lektüre gelegt, auf das „lebendige Lesen": „nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie der ersten antiken Sprache recht einzuprägen". Interessant ist, daß Herder den Cäsar um der für Knaben größtenteils unverständlichen und selten interessanten Sachen willen lieber durch Justinus und Curtius ersetzt wissen will, obschon diese in leichter und schöner Latinität nicht an Cäsar heranreichen. Das „Anziehende und Unterhaltende" findet Herder im übrigen bei wenigen lateinischen Schriftstellern. Doch läßt er die Chrestomathia Ciceroniana in ihrem alten Recht; nur soll das leichteste, angenehmste und lehrreichste daraus gezogen werden. Sie wird auch dem Herrn Professori übertragen, „weil mehrere Lehrer in einer Wissenschaft dem Unterricht nicht vorteilhaft sind". An Cicero wird die Syntax vorzüglich deutlich gemacht „und die Schüler unvermerkt an seine schöne Wortsetzung und Ordnung der Periode gewöhnt. Zu diesem Zwecke wird ein explizierte Stück laut gelesen, auch wohl hie und da ein vorzüglich schönes auswendig gelernt und als das Fragment einer lateinischen Rede hergesagt, damit das Ohr des Hörenden und der Mund des Redenden sich zum lateinischen Vortrage gewöhne. Die explizierten Stücke werden sämtlich übersetzt und als Aufsätze im Deutschen nach den Regeln der reinen und guten Schreibart korrigiert". Bei jeder Explikation sollen die Schüler „ein Convolut halten, in welches sie die Anmerkungen des Lehrers aufschreiben, um bei der Wiederholung oder Übersetzung sich selbst helfen zu können". Im Lehrplan der Prima, wo er die Geschichte der römischen Sprache neben der der griechischen als ein lehrreiches Studium empfiehlt, lesen wir nur: „Über lateinische Autoren darf nichts gesagt werden, da sie nach einer Methode getrieben werden, die allen Schulen Deutschlands zu wünschen wäre." Jedenfalls bewahrte diese Methode etwas von dem Schwung, womit er im Reisejournal von Livius, Cicero, Sallust und Curtius sprach: „was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtsschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt; denn dies wenigstens nicht Hauptzweck! aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben." Den Höhepunkt bildete aber auch hier die Lektüre der Dichter: im Reisejournal rühmt er: „hier ist das größte Feld antiker Schönheit, Sprache, Geist, Sitten, Ohr, Regiment, Verfassung, Wissenschaften zu fühlen, zu geben. Hier keine Nacheiferungen, aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung." Im Studienplan der Sekunda aber empfiehlt er eine Chrestomathia poetica latina von Heinze, die sich sowohl um der zeitgemäßen Auswahl angenehmer, leichter,

abwechselnder, unterhaltender, ja tändelnder Stücke aus Catull, Horaz, Virgil, Martial, als auch um der nützlichen, gleichsam spielenden Vorarbeit willen empfehle, die sie der „Stunde über den Begriff der schönen Wissenschaften" leiste. „Wenn den Knaben insonderheit zu reinen und schönen Übersetzungen dieser Stücke Mut gemacht wird: so bekommen sie beinahe alle Formen des poetischen Vortrages in die Seele. Ich freue mich auf diese Stunden unter der Bearbeitung eines Lehrers von einer glücklichen Gabe leichter Anwendung sehr und hoffe von ihr vieles Gute." Am höchsten schwärmte er für Horaz, der ihm am meisten griechische Würde und Anmut zu bewahren schien. In seinen Briefen über das Lesen des Horaz kehrte er auch bei diesem Dichter besonders die ethische Seite*) hervor, sich auf Petrarcas Bekenntnis berufend, durch keine lateinischen Dichter so besser geworden zu sein als durch Horaz. Und so kommt denn gerade ihm gegenüber wieder die sittliche Begeisterung als der Grundton der Herderschen Pädagogik zum Durchbruch: „Auf jedem Blatte deiner unsterblichen Sermonen und Briefe wiederholst du, edler Römer: Quid verum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum. Auf jedem Blatte: was man treibt, das treibe man recht! Edler Römer, werde ein Handbuch der Jünglinge! Sprich freundlich zu ihnen in deinen Sermonen, schreibe deine Briefe in ihr Herz, singe deine Oden in ihre Seele!"

„Aber so hoch Herder die Studien des klassischen Altertums in unseren Gymnasien schätzte und so energisch er gegen die Vielthuerei und Neugier auftrat, unter welcher er die von dem Zeitgeiste geförderte Vielwisserei verstand, die ihre Befriedigung in dem Trödelkram moderner Bildung suchte, ebensowenig verkannte er, daß die Gegenwart auch Forderungen stellte, die über die Kenntnis des klassischen Altertums hinausgingen." (Heiland.) Unter diesem Gesichtswinkel empfahl einst Herder die französische Sprache als „die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa". Im Reisejournal, wo er so direkt unter dem Eindruck französischer Sprache, Litteratur und Bildung stand, preist er sie ungemessen: „Sie ist nach unsrer Denkart die gebildetste; der schöne Stil, der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen: sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen: sie ist die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muß also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen, und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen vorangehen. Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne." Um ihrer Einförmigkeit und Leichtigkeit und Durchbildung willen eigne sie sich zur Vorbereitung auf das Latein. In der That schränkt Herder diese Überschätzung der französischen Sprache schon im Verlauf seines Aufenthaltes in Frankreich wieder ein: er findet, die französische Sprache wie die Nation habe wenig Tugend und innere Stärke; Rousseau mit seinem Trieb zum „Auszeichnenden", Paradoxen, Überraschenden sei recht typisch für beide. Seine Beobachtungen hierüber sind so feinsinnig und treffend, daß ich sie mitteilen muß (vergl. Morres): „Ein gewisser Adel in Gedanken, eine gewisse Freiheit im Ausdruck, eine Politesse in der Manier der Worte und in der Wendung, das ist das Gepräge der französischen Sprache wie der Sitten ... die Galanterie ist so fein ausgebildet unter diesem Volke als nirgends sonst. Immer bemüht, nicht Wahrheit der Empfindung und Zärtlichkeit zu schildern, sondern sich artig und einnehmend auszudrücken, ist die Galanterie der französischen Romane und die Coquetterie des französischen Stils entstanden, der immer zeigen will, daß er zu leben und zu erobern weiß. Daher die Feinheit der Wendungen, wenn sie auch nichts sind, damit man nur zeige, daß man sie machen könne. Daher die Komplimente, wenn sie nur nicht niedrig sind ... Man will gefallen, dazu ist der große Überfluß der Sprache an Anstands-, Höflichkeits-, Umgangsausdrücken, an Bezeichnungen fürs Gefällige. ... Man ist der Wahrheit müde: man will was Neues, und so muß endlich der barockste Geschmack herhalten, um was Neues zu verschaffen; dies Neue, das Gefällige und Amüsante ist Hauptton ... Wer von dieser Seite die französische Sprache inne hat, kennt sie aus dem Grunde, kennt sie als eine Kunst zu brillieren und in unserer Welt

*) Übrigens legte er bei Horaz auch das größte Gewicht auf das Verständnis der Komposition und Kunstgattung. In der Instruktion für die erste Klasse lesen wir: „Hinter jeder Ode würde sodann das Kunstwerk des Dichters kurz entwickelt, wie z. B. er bei diesem und jenem Gegenstande den Gesichtspunkt nahm, den Plan anlegte, die Wendung machte, wie er Lehrsprüche oder große Gesinnungen einwebte, jetzt mit einer neuen Manier lobt, jetzt bestraft, lehret u. s. f."

zu gefallen, kennt sie als eine Logik der Lebensart. Insonderheit aber wollen die Wendungen derselben hier beachtet sein! Sie sind immer gedreht, sie sagen nie, was sie wollen: sie machen immer eine Beziehung von dem, der da spricht, auf den, mit dem man spricht: sie verschieben also immer die Hauptsache zur Nebensache, und die Relation wird Hauptsache, und ist das nicht Etikette des Umgangs! . . . Die Alten kannten dies Ding galanter Verschiebungen nicht!" Noch immer schärfer wird die Beurteilung: „die Philosophie der Franzosen, die in der Sprache liegt, ihr Reichtum an Abstraktionen, ist gelernt; also nur dunkel bestimmte, über und unter angewandte, also keine Philosophie mehr! Man schreibt also auch immer nur beinahe wahr, nie völlig wahr . . . die Philosophie der französischen Sprache hindert also die Philosophie der Gedanken." Der letzte Trumpf dieser starken Affektworte ist aber: „die französische Sprache kann nur dann philosophisch sein, wenn sie nicht von Franzosen und nicht für Franzosen geschrieben wird." Die hierin liegende Animosität steigerte sich konstant, je länger die Episode der Reise nach Frankreich zurücklag. Immer mehr widerwärtiges entdeckt Herder an den Franzosen: sie haben das Altertum verfälscht, „gallische Eitelkeit hat manchen hohen Begriff, manches edle Wort auch der alten Römersprache geschmückt, entnervt, verderbt" u. s. f. Endlich spricht sich in den Humanitätsbriefen das Schlußurteil aus: „Viel leichter können wir uns unter Griechen und Römer, unter Spanier, Italiener und Engländer versetzen, als in ihren Kreis anmutiger Frivolitäten und Wortspiele. Geschieht dies endlich, zwingen wir uns von Jugend an diese Formen auf, gelangen wir mit saurer Mühe zu der Vortrefflichkeit, wozu wenige gelangen, französisch zu denken, zu scherzen und zu amphibolisieren: was haben wir gewonnen? . . . Schwerlich giebt es eine schimpflichere Sklaverei als die Dienstbarkeit unter französischem Witz und Geschmack, in französischen Wortfesseln." So finden wir denn Herder immer mehr in Lessings Bahnen thätig für Emanzipation der deutschen von der französischen, galanten Bildung. Kein Wunder, daß er sich den französischen Unterricht wenig angelegen sein ließ. In den Instruktionen für das Weimarer Gymnasium findet sich keine Silbe von französischem — allerdings auch nicht von englischem — Unterricht. Es scheint fast, daß das Französische im Lehrplan gefehlt hat.

Um so verdienstvoller sind Herders Anregungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts. Seit seiner Königsberger Rede „über die Grenzen unseres Fleißes, den wir der Muttersprache und gelehrten Sprachen widmen sollen" (vergl. S. 602), ist Herder stets davon überzeugt geblieben: „die Erstlinge unseres Fleißes gehören der Muttersprache." Sie ist es, die sich uns „zuerst im Gemüt eindrückt und sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindlichkeit" ausbildet. Alle Bilder, die in den ersten Jahren unseres Lebens sich unserer Seele einprägen, stehen im innigsten Zusammenhang mit den Worten, die ihnen zum erstenmale als Zeichen dienten; diese ursprüngliche Verbindung ist darum auch die innigste, welche die Grundlage auch für alle späteren und fremden Eindrücke darbietet. Herders ganze ersten Schriften, seine „Fragmente", wie sein „Torso", wie seine „Kritischen Wäldchen" sind durchzogen von dem Stolz auf die idiotistische Eigenart unserer Muttersprache und von der Forderung, daß wir ihre verkannte Ehre und Kraft wiederherstellen sollen (vergl. S. 614f.). In seinem Reisejournal aber (S. 615 f.) macht er die Muttersprache zur Grundlage des gesamten, auch des grammatischen Sprachunterrichts. Sie ist auch der Leitfaden für die fremden Sprachen, der in die große Mannigfaltigkeit derselben Einheit bringt: „unser Geist vergleicht insgeheim alle Mundarten mit unserer Sprache." Zugleich aber betont Herder die Unterordnung auch dieses Unterrichts in den Worten d. i. Zeichen unter den Unterricht in den Sachen, die jene ausdrücken. Beide dürfen nie getrennt werden; dadurch wird Zeit und Mühe erspart, beide können auf einem Wege gelernt werden; dem Sprachunterricht gehen auch nie bestimmte Gedanken und Sachen abhanden. Zweifellos hat Morres recht, wenn er aus diesen Gedankengängen den bedeutsamen Schluß zieht: „Dadurch ist dem Unterricht in der deutschen Sprache unter den übrigen Schulwissenschaften eine bestimmte Stellung zugewiesen; er geht in demselben nicht vollständig auf, steht aber auch nicht isoliert da, sondern schließt sich an alle und zunächst an die sachlichen Fächer an. Historisches, Geographisches &c. wird in den Sprachunterricht aufgenommen, bearbeitet und in kurzen Zügen aufgeschrieben. Nur dadurch wird gesorgt für Reichtum der Gedanken, Wahrheit der Darstellung, Lebhaftigkeit und Evidenz in Geschichten und Gemälden, für Stärke und natürliche Empfindung in der Vorführung der

aus der Natur und Menschenwelt entlehnten Verhältnisse. Darum sollen in diesem Unterricht namentlich auch eigene Erfahrungen und Erlebnisse sprachlich bearbeitet werden." Hieran ist nur der Ausdruck zu beanstanden: „wird in den Sprachunterricht aufgenommen."

Im Weimarischen Gymnasium war die Sexta lediglich deutsche Schule. Das Buchstabieren soll nach dem Herderschen Buchstaben- und Lesebuch betrieben werden, und zwar genau nach den Grundsätzen, die in der Anweisung dazu ausgesprochen waren. Wir werden an anderem Orte sehen, wie auch hier das formal-sprachliche mit dem inhaltlich-sachlichen Interesse verbunden erscheint. In der Instruktion für die Quinta finden wir nichts von einer besonderen deutschen Stunde. Nebenher wird auf „Reinlichkeit der Bücher und Scripturen" und auf Schreiben und „eigene Aufsätze von dem, was sie gehört haben", gedrungen; dadurch soll „den Kindern Mut gemacht werden, alles, was sie wissen, auch aufschreiben zu können". Dazu muß „jede Viertelstunde in der Klasse benutzt werden". In der Quarta begegnet „Orthographie, deutsche Sprache, Übungen im guten, wohlklingenden Lesen, in Erzählung nützlicher Geschichten und Fabeln, Versuche, sie aus dem Gedächtnis niederzuschreiben oder selbst kleine Aufsätze zu machen in Briefen, Quittungen, Rechnungen u. dergl." neben der Behandlung von Latinismen im deutschen Sprachgebrauch unter dem vorerwähnten Titel: „Privatstunde von 10—11". In Sekunda finden wir unter dem Titel: „gemeinnützige, populäre Kenntnisse und Übungen" in der ersten Stunde jedes Tages ein Sammelsurium von Naturgeschichte und Naturlehre, biblischer Archäologie, Mythologie — „daß diesen Leuten wenigstens die gemeinsten Namen, die von den älteren Völkern so oft vorkommen, nicht fremd bleiben" — und vorläufig noch Orthographie. Ebenso weitherzig werden dem Lehrer, seinem Scharfsinn und seiner Aufmerksamkeit die Exerzitien und Hauspensa überlassen. Dagegen wünscht Herder die Stunde von 8—9 Sonnabends dem vorbehalten, was wir Litteraturstunde nennen würden, „daß die Schüler einen rechten Begriff von dem, was schöne Wissenschaften sein und was in ihnen schön sei, bekämen", die vornehmsten Gattungen der Schreibart, die besten Werke des Witzes unter den Alten und Neueren in Poesie und Prosa durch ausgesuchte Proben kennen und ihre Mustergiltigkeit verstehen lernten. Ebenso wird für Prima „Geschichte und Theorie der schönen Wissenschaften" vorgesehen nach einem Lehrbuch, worin „nur wenig, aber bestimmt theoretisiert" wird: „die Geschichte jeder Art des Vortrages und Proben der besten Muster, bei denen die Schulbibliothek zu Hilfe kommen wird, müssen und werden auch hier das Beste bewirken."

Da ist also wenig fixiert und reglementiert. Aber wie tief Herder den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung in unsere Litteratur faßte, das erkennen wir aus der trefflichen Schulrede: „von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen". Philipp Wackernagel hat sie 1842 in seiner grundlegenden Schrift über den Unterricht in der Muttersprache abdrucken lassen, weil er darin seine eigene Methode im wesentlichen ausgesprochen fand: daß die Muttersprache nämlich durch ihre frische Unmittelbarkeit wirken solle, darum die grammatische Methode nicht zulasse, vielmehr das Lesen klassischer Musterstücke als eigentlichen Mittelpunkt des Unterrichts fordere. Die Kunst der Rede und Sprache auszubilden, beginnt Herder, sei ein Hauptgeschäft der Schule. Denn eine angenehme, deutliche, sanftüberredende Sprache sei ein schöner Empfehlungsbrief auf den ganzen Weg des Lebens, wogegen man sich von dem unangenehmen Dialekt bloßer Tierlaute (Thüringen!), von der bäuerischen oder schreienden Gassenmundart später nicht mehr entwöhnen könne. Wohl dem Kinde nun, das durch frühes Hören von Vernunft, Anstand, Grazie in der Sprache seiner frühesten Lehrer ebensolche Sprache spielend gelernt hat! Wem dies Glück aber nicht ward, der soll in frühen Jahren, bei noch biegsamen Organen seine Sprache bessern. Nicht aber durch affektiertes Nachahmen anderer mit erzwungenen feinem Ton der Stimme. „Die Rede ist Ausdruck der Seele, ein darstellendes Bild aller unserer Gedanken und Empfindungen; sie muß also Charakter haben und nicht den Tönen gleich sein, die man hinter dem Stege hervorgeiget." Nicht eine weiche, zierliche, entnervte, buhlerische Sprache ziemt dem Mann und Jüngling, sondern ein Ton des Herzens, der Überzeugung, der guten Vernunft, der Wahrheit zumal und bestimmter Begriffe. Um nun für das weite Reich von Gegenständen, Gesinnungen, Leidenschaften, Empfindungen, Zuständen der Seele jeweilen den mächtigsten, natürlichsten, angenehmsten Ausdruck zu finden, bedarf es der Übung. „Lesen heißt diese Übung; aber ein Lesen mit Verstand und Herz, ein

Lesen im Vortrage jeder Art; und neben ihm eigene Komposition und einen lauten lebendigen Vortrag derselben." In dieser Schule der Rede haben sich Griechen und Römer bis ins höchste Alter gebildet, sich wetteifernd um die Vervollkommnung der Sprache, der Stimme, der Rede befleißigt und ihre Kultur selbst der Ausbildung der Sprache und Rede zugeschrieben: wer dies nicht gethan hatte, hieß ein Barbar. „Das Lesen, ein lautes Lesen in jeder Art des Vortrags ... in Gegenwart anderer oder mit anderen, ohne Zwang, in der natürlichsten Art giebt der Rede sowohl als der Seele selbst eine große Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an, durch alle Gattungen des Vortrags sollte das Beste, das wir in unserer Sprache sowohl in eigener Produktion als Übersetzungen haben, in jeder wohleingerichteten Schule durch alle Klassen laut gelesen und gelernt werden. Kein klassischer Dichter und Prosaist sollte sein, an dessen besten Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte: denn nur auf diesem Wege sind Griechen, Römer, Italiener, Franzosen und Briten ihrem edelsten Teil nach zu gebildeten Nationen worden." Aus ihrer Ehrung der Musen ergab sich ihre unglaubliche Übermacht über Deutschland. Wir Deutsche sind hierin zurückgeblieben, stecken geblieben im Schul- und Kanzel- und Kanzleistil. „Unsere edle deutsche Sprache ist noch bei weitem nicht geworden, was sie sein könnte; unsere besten Schriftsteller sind in Häusern, oft auch in Schulen unbekannt und an Höfen verachtet, da sie doch von Jugend auf die Denkart der Nation bilden, ihren Umgang versüßen und erheitern sollten." Alles musterhaft Gedachte und Gesagte sollte statt in Bibliotheken oder Buchläden zu lagern in den Schulen „wie das Korn auf der Tenne von der Spreu gesichtet, jedes Edelste und Beste laut gelesen, auswendig gelernt, von Jünglingen sich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befestigt werden." „Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winkelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Briten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftlehrer kennen und ehren?" „Das laute Lesen, Auswendiglernen, Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter." Einen sehr bedeutenden Zusatz erhält diese Empfehlung der Übung in Sprache und Vortrag, die des weiteren auf den ganzen Umgang außerhalb der Schule ausgedehnt wird, durch die Empfehlung eigener Komposition: „Zum guten Lesen und Auswendiglernen gehört notwendig eigene Komposition, so eingeschränkt diese auch sein möge. Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, wenn man genau lesen und hören will. Also kleine Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, teils stellenweise, teils den ganzen Plan des Buches und seiner Anordnung, ... Nulla dies sine linea, kein Tag muß vorüber gehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibet; er hole nur nach, was er vergessen möchte, oder setze sich seine Zweifel auf, oder berichtige dieselben, oder exzerpiere oder komponiere, in welcher Übung es auch sei ... Die Schreibfeder schärft den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen, sie macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise thätig. Nulla dies sine linea."

Aber wie viel mehr als durch diese trefflichen, viel beachteten methodischen Leitsätze hat Herder den schulmäßigen Betrieb der deutschen Sprache und Litteratur gefördert durch die Wiedererweckung der deutschen Nationallitteratur und durch die Anbahnung des neuen deutschen Klassizismus! Mit Recht betont Morres Herders Verdienst um die Rückkehr zur Volkspoesie als der ewig frischen Quelle wahrer Empfindung und seinen inhaltschweren Hinweis auf die Verwertung und Behandlung der Volkspoesie im Unterricht: „Ihre (der Völker) Gesänge sind das Archiv des Volkes, der Schatz ihrer Wissenschaft und Religion, ihrer Theogonie und Kosmogonie, der Thaten ihrer Väter und der Begebenheiten ihrer Geschichte, Abdruck ihres Herzens, Bild ihres häuslichen Lebens in Freud und Leid, beim Brautbett und beim Grabe ... da malen sich alle, da erscheinen alle, wie sie sind. Die kriegerische Nation singt Thaten, die zärtliche Liebe. Das scharfsinnige Volk macht Rätsel, das Volk von Einbildung Allegorieen, Gleichnisse, lebendige Gemälde. Das Volk von warmer Leidenschaft kann nur Leidenschaft, wie das Volk unter schrecklichen Gegenständen sich auch schreckliche Götter dichtet." In der That gewinnt so alle Volkspoesie idiotistischen und kulturhistorischen

Hintergrund. Aber auch auf die erziehliche Bedeutung des Volksmärchens hat Herder schon hingewiesen. 1786 gab er (vergl. Haym I, 324) „Palmblätter. Erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend" heraus, nachdem er diese lehrhaften Märchen wiederholt seinen Kleinen in der Kinderstube erzählt hatte. In der Vorrede redet er der Jugend und ihrer glücklich träumenden Einbildungskraft das Wort, will sie freilich nicht verwöhnen — darum hat er den „menschlichen Fabeln" die von den Franzosen nach der Lieblingsfarbe ihrer Sehart dazugemischte Schminke wieder abgewischt —, vielmehr auf Beispiele des Guten und Edlen richten. Sittensprüche und Regeln thun es nicht, auch nicht die eng begrenzten Lehren der Äsopischen Fabel; „der erste und vorzüglichste Lehrer des Menschen bleibt doch der Mensch." Es kommt aber alles darauf an, daß das erzählte menschliche Beispiel menschlich wahr, unterrichtend, anschaulich, rührend sei! Dafür empfehlen sich die morgenländischen Erzählungen durch den Glanz des Wunderbaren, die Einfalt ihrer Gestalten und Wahrheiten, endlich durch den an die biblische Geschichte anklingenden Ton. Haym bezweifelt zwar, daß es Herder gelungen ist, den französischen Geist der ersten Bearbeitung zu verbannen, und schließt mit dem bedeutsamen Hinweis: „In zu großen Dosen gegeben, stumpft sich die Wirkung des Phantastischen sowohl wie des Lehrhaften ab; ansprechender für das jugendliche Gemüt und wirksamer bildend ist die schlichtere Poesie des deutschen Volksmärchens. Einer späteren Zeit war es vorbehalten, diese zu entdecken und auch für die Jugend zu erwecken: kein Zweifel, wenn der Herausgeber der Volkslieder und des Büchleins von deutscher Art und Kunst die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm erlebt hätte: er würde sie aufs wärmste begrüßt und in ihnen erst recht, im Geiste der Sammler, ein „Erziehungsbuch" anerkannt haben."

Schon das „vernünftig reden und schreiben lernen" der Muttersprache erachtete Herder als eine unabweisliche Forderung der Neuzeit, dieses schreibenden und redenden Jahrhunderts. Wie viel mehr noch den gründlichsten Unterricht in der Geschichte! Wir haben zuvor (S. 607 ff.) Herders ganz einzige Begabung für geschichtliche Auffassung und Darstellung gewürdigt; wir brauchen hier nur noch darauf hinzuweisen, daß er durch sein größtes Werk, „die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit", geradezu der Begründer der neuen, kulturhistorischen Weltgeschichte geworden ist, um seine Bedeutung für die siegreiche Einführung eines wirklich bildenden Geschichtsunterrichts ins Gymnasium von vornherein klar zu machen. Wir besitzen in dem Lehrplan für den Pagen Zechau (S. 612) einen vom Gedanken der Entwickelung geleiteten Überblick über Natur und Geschichte, jene in der Stufenreihe ihrer Kräfte und Erzeugungen als Offenbarung Gottes, diese in der Folge ihrer Perioden als göttliche Erziehung des Menschengeschlechts gefaßt, einen Überblick, der die Übersetzung der „Ideen" ins Pädagogische darstellt, nur etwas religiöser gefärbt, als es die „Ideen" sind. Es ist ein ganz großartiger Wurf, ein einzig reiches Gewebe aller Kulturfaktoren, die jeweilen im Brennpunkt ihrer Wirkung auftreten; eine stete Verflechtung von Freiheit und Notwendigkeit, doch mit Unterschätzung der Bedeutung des Zufälligen, des Eingreifens originaler Persönlichkeiten. Überraschend reich ist die Entwickelung der Staatsidee, die des religiösen Lebens enttäuscht mehr und mehr. Der Anfang verrät stark den Theologen, ja zeigt ein Übermaß der Deduktion aus Offenbarung; aber schon im Mittelalter, noch mehr in der Neuzeit wird der Knoten nicht mehr durch religiöse Kämpfe geschürzt. Während die göttliche Erwählung des Judentums sehr markant hervortritt, wird die Entstehung der christlichen Religion nur nach ihren historischen Abhängigkeiten betrachtet, nicht nach ihren originalen Kräften erläutert: der, den er gleichzeitig den Schlüssel und Mittelpunkt des Ganzen nennt, wird gar nicht erwähnt. Und auch im weiteren tritt der religiöse Faktor sehr zurück: Luther allerdings wird fett gedruckt, aber nicht er bildet Epoche, sondern die Renaissance. Offenbar wird ihm die knappe Zusammenfassung der bewegenden Kräfte der Gegenwart zu schwer und gerade das Schwerste mag er nicht erst andeuten, um nicht zu entleeren. So wahr nun auch und der Wirklichkeit entsprechend die allmähliche Emanzipation der übrigen Kulturgebiete von der Theologie sich so darstellt, und wenn auch am Schluß die Wendung der Zeit zu Staatsdespotismus, Freidenkertum, Nützlichkeitsfanatismus mehr als Decadance erscheint, so ist doch die beabsichtigte Verwebung des religiösen und intellektuellen Interesses nicht durchgeführt. Wie immer, auch in den „Ideen" ist Herder der Gott in der Natur und Urgeschichte viel lebendiger, greifbarer als der in der Kultur- und Sitten-

geschichte. Immerhin bleibt auch da die Weltgeschichte das Weltgericht.

Diese sittliche Beurteilung mehr noch als die religiöse beherrscht Herders ganzen Unterricht: er erzählt durchaus in Herodots naiv-optimistisch moralischer Weise, wozu er sich im 121. Humanitätsbriefe uneingeschränkt bekennt: „dies Maß der Nemesis, nach feineren oder groberen Verhältnissen angewandt, ist der einzige und ewige Maßstab aller Menschengeschichte." „Wenn in einem Felde der Wissenschaft menschliche Gesinnungen herrschen sollen, so ist's im Felde der Geschichte: denn erzählt diese nicht menschliche Handlungen? und entscheiden diese nicht über den Wert des Menschen? bauen diese nicht unseres Geschlechts Glück und Unglück?" Dagegen ist die Macchiavellische Geschichtsbetrachtung, die zwar die Menschenkräfte im Verhältnis ihrer Wirkungen und Folgen beobachtet, die Menschheit aber nur als eine Linie betrachtet, die man nach Gefallen zu einem Zwecke krümmen, schneiden, verlängern und verkürzen darf, sie ist mit ihren kalten Begebenheiten, Familienkriegen, Intriguen gewiß die klügste, aber auch die stupideste, kälteste, eine Schule der Verzweiflung. Herder kann sich nicht vom Menschengefühl trennen, indem er die Geschichte schreibt und liest: „ihr höchstes Interesse, ihr Wert beruht auf dieser Menschenempfindung, der Regel des Rechts und Unrechts." Diese Regel soll freilich weder mit der vermeintlichen Ehre Gottes, der des Fanatismus, noch mit der der spanisch-französischen Staats- d. h. Königs- und Ministerpolitik noch auch mit der der Entwickelung zur besten Form des Staates, ja aller Staaten, dieser utopischen, internationalen Fieber-Phantasie, verwechselt werden. Es bleibt also nur der unangestrengte milde Sinn der Menschheit, der in Herodot ebenso unbefangen jedes Volk auf seiner Stelle, nach seinen Sitten und Gebräuchen bemerkt, unbefangen Begebenheiten erzählt, wie er überall die Nemesis für Mäßigung und Übermut verzeichnet. Rührend ist da Herders Zuversicht von der Unverbrüchlichkeit sittlicher Weltordnung, die jede Treulosigkeit, je höher, desto schrecklicher straft, keinen Strahl auch in der dunkelsten Nacht verloren gehen, jeden Seufzer des Unterdrückten zu seiner Zeit einen Helfer finden läßt. Und doch weiß er auch von dem „harten Gesetz der Strafe" auf Kinder und Enkel hin! Und doch sieht er das Menschengeschlecht als ein Ganzes: „wir arbeiten und dulden, säen und ernten für einander." Seltsam, daß ihm dies Gesetz nicht zu schaffen macht! Wie fern liegt da der soziale, gar sozialistische Gedanke der tragischen Verflochtenheit des Einzelnen ins wirtschaftliche Gesamtleben der Welt! Ja, „wie milde, wie sanft aufmunternd, aber auch wie ernst und zusammenhaltend ist dieser Geist der Menschengeschichte! Er läßt jedes Volk an Stelle und Ort: denn jedes hat seine Regel des Rechts, sein Maß der Glückseligkeit (!) in sich. Er schonet alle und verzärtelt keines. Sündigen die Völker, so büßen sie; und büßen so lange und schwer, bis sie nicht mehr sündigen. Wollen sie nicht Kinder sein, so erzieht die Natur sie zu Sklaven!" Natürlich tritt solcher mild optimistische, individuell moralische Geist der Geschichte keiner politischen Verfassung zerstörend in den Weg, tastet auch Nationalvorurteile, die harten Schalen mancher guten Gesinnung, nicht an; gutmütige Thoren und Schwärmer sind ihr am heiligsten. Wird es uns hier im Zeitalter Bismarcks nun doch zu unwirklich schön, gefühlig und unwahr, — oder sollte ein moderner Historiker noch die Menschen lediglich „als Thäter eines moralischen Naturgesetzes, das in ihnen spricht, das zuerst beide warnet, dann härter straft und jede gute Gesinnung durch sich und ihre Folgen reich belohnet" darzustellen wagen? — so werden wir am Ende doch etwas ausgesöhnt mit diesem „Geist der Menschengeschichte" durch die Erweiterung des sentimentalen Moralismus zu einer unbewußt waltenden Nemesis. „Alle überfeinen Einteilungen der Menschen nach Prinzipien, aus denen sie ausschließend handeln sollen, sind dem Geist der Geschichte ganz fremde. Er weiß, daß in der Menschennatur das Prinzipium der Sinnlichkeit, der Einbildungskraft, des Eigennutzes, der Ehre, des Mitgefühls mit andern, der Gottseligkeit, des moralischen Sinnes, des Glaubens u. s. w. nicht in abgetrennten Kammern wohnen, sondern daß in einer lebendigen Organisation, die von mehreren Seiten geregt wird, viele von ihnen, oft alle lebendig zusammenwirken. Jedem von ihnen läßt er seinen Wert, seinen Rang, seinen Ort, seine Zeit der Entwickelung; überzeugt, daß alle, auch unbewußt, zu einem Zweck, dem großen Prinzipium der Menschlichkeit wirken. Alle also läßt er zu ihrer Zeit an Stelle und Ort blühen: Sinnlichkeit und die Künste der Phantasie, Verstand und Sympathie, Ehre, moralischen Sinn und heilige Andacht."

Immerhin, Gesinnungsbildung, Schärfung des sittlichen Urteils, des Raisonnements scheint

der einzige Zweck des Herderschen Geschichtsunterrichts. „Wozu lernt man Geschichte? um einen falschen Glanz anzustaunen? um Missethaten ... gedankenlos oder mit knechtischer Ehrfurcht chronologisch herzuerzählen? Die Zeiten sind vorüber. Urteil, menschliches Urteil soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden, sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch. Auch Griechen und Römer sollen wir mit diesem Urteil lesen. Alexander der Welteroberer, der Trunkenbold, der Grausame, der Eitle und Alexander der Beschützer der Künste, der Förderer der Wissenschaften, der Erbauer der Städte, der Ländervereiniger, sind in derselben Person nicht Eine Person, nicht zwei Personen von Einem Wert. So mehrere vielköpfige und vielgesichtige Ungeheuer.“ „Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschen und Menschenalter, ein Licht der Zeiten, eine Fackel der Wahrheit. Eben in ihr und durch sie, müssen wir bewundern lernen, was zu bewundern ist, und lieben lernen, was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, häßlich, verächtlich ist; sonst werden wir veruntreuende Mörder der Menschengeschichte.“ So soll denn der Lehrer sich nie mit einem bloßen Konstatieren und Wirkenlassen des Historischen, oder gar mit seiner gedächtnismäßigen Aneignung genügen lassen; er soll mit dem Schüler im Geschichtsunterricht „räsonnierende“ Betrachtungen anstellen, damit der Schüler die „Engel und Dämonen der Menschen mit reifem Urteil kennen lerne“. Es schwebte Herder dabei gewiß, wie Morres annimmt, die Erzielung gewisser sittlicher Grundanschauungen und damit ein wesentlicher Beitrag zum Ausbau des „Katechismus der Menschheit“ vor. Nur glaube ich nicht, daß die Richtigkeit dieser Gedanken heute von niemand bezweifelt wird. Im Gegenteil, wir sind in einer Gegenbewegung gegen diese räsonnierende Geschichtszurechtmachung begriffen im Interesse der exakten, thatsächlichen Wirklichkeit und eines unbestechlichen Wirklichkeits- d. h. Forschungsgeistes. Wir stimmen Rousseau darin bei: „Beurteilen soll der Schüler die Thatsachen selbst. Nur dann kann er Menschenkenntnis sammeln. Wenn des Lehrers Urteil ihn unaufhörlich leitet, so sieht er nur durch das Glas eines anderen.“ Vor allem aber wollen wir die Geschichte nicht lediglich im Dienste der Gesinnungsbildung, sondern auch als didaktischen Selbstzweck betrieben haben, auf daß der gebildete Mensch die Fäden überschaue und in der Hand halte, die das komplizierte Gewebe der Gegenwart ausmachen. Einen Beleg dafür, daß Herder schon den Herbartschen Gedanken des ideellen Umgangs mit den geschichtlichen Gestalten zur Erweiterung des an Willensverhältnissen beschränkten wirklichen Umgangs des Zöglings präludiert habe, habe ich vergebens gesucht.

Eine gewisse Korrektur der einseitig moralischen Betrachtung der Geschichte bietet, nicht bloß im Reisejournal, sondern auch in den „Ideen“, die Erweiterung derselben zur Freude an allem kulturellen Fortschritt, den Herder mit naivstem Zutrauen in seine beglückenden Wirkungen verfolgt. In der That, die Geschichte wird aus einer Kette von politischen Begebenheiten und persönlichen Erlebnissen zu einer stufenweise aufsteigenden Kulturentwickelung: „die Geschichte ist nicht eine Geschichte der Kriege und Könige, nicht ein Verzeichnis von Friedensschlüssen und Jahreszahlen, sondern eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwickelung. In der Geschichte soll nachgewiesen werden, wie sich die einzelnen Zweige der Kultur, wie sich die Wissenschaften, Künste, Erfindungen, Sitten u. s. w. allmählich entwickelt haben. Durch eine solche Reihe der Kulturentwickelung fällt also die isolierte Geschichte von Fürsten, Schlachten und Gesetzen weg; alles vereinigt sich in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit.“ So soll in der griechischen Geschichte vorgeführt werden die Bildung der Griechen „zu kleinen Völkern und Staaten, zu Künsten und Wissenschaften, und zur Tugend des Bürgers, der Liebe des Vaterlandes. Alle Begebenheiten, Personen, Fakta, müssen in dies Licht treten, weil es das Nützlichste, Wahre und Einzige ist, was der Knabe begreift“. Die Vereinigung des moralischen und kulturellen Gesichtspunktes aber liegt in der optimistischen Kulturseligkeit Herders: „Jeder Fortschritt in der Entwickelung — es giebt nur positive! — jede große Erfindung, Unternehmung und That, jeder Schritt zur Abschaffung von Mißbräuchen kommt da auf seine Stelle, und so wird der Verfolg der Geschichte für den jungen Lehrling ein Anblick der Karte der Menschheit und des durch alle Laster, Fehler und Tugenden zum Besten ringenden menschlichen Geistes“.

Sehen wir uns nun in den Instruktionen um, wie diese ungemein hohen Reformgedanken in den Geschichtsunterricht des Gymnasiums

eingeführt wurden! Schon das letzte Citat ist „einigen Erläuterungen zur besseren Anwendung der Schulordnung“ entnommen, mit Berufung auf Iselins Geschichte der Menschheit. „Die Geschichte als Namenreihe und chronologische Zahlreihe ist zum ersten Anblick der Knaben nicht nötig, auch nicht angenehm und nützlich. Ist ihnen die Geschichte als Materie bekannt, so wird sich die Zusammenordnung in ein paar Stunden von einer Tabelle lernen können; jene und die Bildung des Knaben durch jedesmalige Anschauung des, was sie vorstellt, an Personen, Veränderungen, Sachen, Begebenheiten ist das Hauptwerk.“ Demzufolge polemisiert er gegen die „Regentenliste“, wonach die „römische Monarchie“ den Stammbaum aller Weltgeschichte ausmachen soll, gegen zu langes Sichaufhalten bei der ältesten Geschichte, die man wie alle Mythologie mehr als Märchen, Bilder, Allegorieen, nicht als Geschichte traktieren solle — „da sich im Kopf eines Knaben alles sonderbar mischet“ — und tritt wie für Darstellung der Kulturfortschritte, so für eine sich in den eindrücklichsten Zügen haltende, ganz faßliche, im Knabenstil und in der Knabensphäre gedachte, von aller zu gelehrten, künstlichen Auffassung oder gar Tadelsucht freie Erzählung der Geschichte ein, deren Probe die Aufsätze seien.

In Quinta wird die politische Geschichte noch nicht getrieben, sondern nur die menschliche Geschichte. „Es werden die Hauptstücke der Geschichte erzählt und wo die Völker gewohnt haben, von denen die Rede ist, auf der Karte gewiesen; sonst aber nur menschliche Geschichten als Märchen erzählt, von Cyrus, Alexander, Rom, Mahomed, dem Papst u. s. f. Doch muß der Lehrer sich dabei hüten, daß er nichts erzähle, als was Kinder fassen können, aber auch, was ihnen nützlich ist. Die Auswahl des Unterrichtes dieser Stunde, die die schwerste unter allen in der Klasse ist, wird die Beurteilungskraft des Lehrers zeigen.“ Für Quarta ordnet Herder einen kleinen chronologischen Abriß des Ganzen nach den Hauptreichen und Völkern an; statt der Liste von Königen oder Kriegen sollen die Kinder einen Begriff von den vornehmsten Künsten und Wissenschaften erhalten, wie solche in der Geschichte des menschlichen Geistes vorkommen z. B. von der Schiffahrt, dem Handel, der Astronomie, dem Gebrauch des Magnets, des Eisens, des Glases, des Pulvers, der Buchdruckerei u. s. f. „Diese Sachen sind die merkwürdigsten und nützlichsten in der Geschichte: sie können auch durch Kupfer erläutert werden und der Knabe bekommt mit ihnen ein Verständnis von Dingen, die er sonst das ganze Leben durch ohne Verstand ausspricht.“ In Sekunda soll ein Verständnis der Zeitungen und der politischen Gegenwart angebahnt werden durch einen anschaulichen Begriff vom Ganzen der Geschichte in ihren verschiedenen Phasen unter Heraushebung des Merkwürdigsten. Den Mängeln des Lehrbuchs soll der Lehrer durch Tabellen über die Periode abhelfen, die er teils selbst aus dem Lehrbuch auszieht, teils zur Übung in der Ordnung der Begriffe durch Schüler entwerfen läßt: „Einige vom Schüler selbst ausgearbeitete Tabellen aus der Geschichte prägen diese mehr ins Gedächtnis als lange Diktate je thun werden.“ Für den eigentlichen Geschichtsunterricht in Prima giebt Herder keine besondere Instruktionen, nur über Geschichte der römischen und griechischen Sprache und über eine kurze und zweckmäßige Geschichte der Philosophie; durch sie beide entlade sich die Universalgeschichte, die wegen der Menge ihrer Gegenstände dem Jünglinge sonst unübersehlich ist, einer großen Bürde, da diese Geschichte allein genommen, ihm eine sehr angenehme Aussicht über Zeiten und Völker gewähret.“ Zum Ganzen aber ist noch hinzuzufügen, daß Herder anschauliche Vorführung der Geschichte, lebendige Darstellung, Hineinzauberung der Schüler in die mannigfachen, entlegenen Gesinnungen, Handlungen und Begebenheiten fordert statt trockener Erzählung oder skelettartiger Diktate. Daß er aber gefordert habe, daß „die Geschichtsreihe sich nach dem Kulturfortschritt zu richten“ habe, kann ich nicht finden. Vielmehr läßt er die kulturgeschichtliche und die chronologische Behandlung einfach nebeneinander hergehen. Für solche schematische Durchführung ist er überhaupt zu vielseitig orientiert.

Wohl kein Fach hat Herder so viel grundlegende Anregungen, solche Erhebung ins Allgemeinbewußtsein zu verdanken wie die Geographie; dessen ist sich auch die jugendlich aufstrebende Wissenschaft wohl bewußt (vergl. Ratzel, Anthropo-Geographie). Wie die „Ideen“ sofort anfangen mit einer naturgeschichtlich-geographischen Grundlegung: der Mensch bedingt durch seine Wohnstätte, die Erde, und deren Stellung im Chor der Welten, dem entsprechend die geistigen Fähigkeiten der Erdgeschöpfe temperiert, so enthält die begeisterte Rede „von der Annehmlichkeit,

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **C. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
C. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **C. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Seminarlehrer in Weimar.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Prof. der Päd. a. d. Universität Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönck in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer** Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn. Lehr. in Hamburg-Eilbeck
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Forts. von Seite 3 des Umschlages.

E. **König**, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. **König**, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. **Közle**, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Krallinger**, Gymnasial-Professor in München.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. **Kuhn**, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. G. W. **Lagerstedt** in Stockholm.
H. **Landmann**, Lehrer a. d. Trüperschen Erziehungsanstalt in Jena.
Dr. Fr. **Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. K. **Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. **Larsen**, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. R. **Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. **Lehmensick**, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Abbotsholme (England).
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U. S. A.
A. **Lomberg**, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. H. **Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
G. **Marschall**, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. **Meißner**, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. R. **Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. **Menges**, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. E. **Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. **Meyer**, Rektor in Crefeld.
Dr. E. **Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. **Müller**, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Imanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry**, Professor in Chikago.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. P. **Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. **Naumann**, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. A. **Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. P. **Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. F. **Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. C. **Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. J. **Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. **Oppermann**, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. W. **Ostermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. **Pache**, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
† A. **Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. **Pilz**, Realschullehrer in Jena.
Dr. A. **Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. **Piper**, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien).
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. J. **Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. E. **Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena
Dr. G. v. **Rhoden**, Pastor in Werden a. d. Ruhr.
R. **Rißmann**, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. **Roß**, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. **Rude**, Rektor in Nakel a. d. Netze.
Dr. W. **Ruin**, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. E. v. **Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. **Scheller**, Seminarlehrer in Eisenach.
E. **Scherer**, Schulinspektor in Worms.
Dr. H. **Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. O. **Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. **Scholz**, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. **Schubert**, Oberlehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. B. **Schulze** in Charlottenburg.
Dr. E. **Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertieger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. **Siegert**, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. **Siegert**, Lehrer in Berlin.
Dr. N. **Skworzow** in Petersburg.
Dr. C. **Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. A. **Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. H. L. **Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. **Teupser**, Lehrer in Leipzig.
J. **Tews**, Lehrer in Berlin.
† Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. E. **Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
† **Tiegs**, Lehrer in Berlin.
Dr. H. **Trier** in Kopenhagen.
A. **Tromnau**, Seminarlehrer in Bromberg.
J. **Trüper**, Institutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. G. **Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. G. **Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. F M. **Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen.
H. **Wigge**, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. O. **Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. K. **Zagojannu**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. **Zeißig**, Lehrer in Annaberg i. S.
B. **Zieger**, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. **Ziegler**, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. J. **Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. **Zillig**, Lehrer in Würzburg.

Digitized by Google

53. u. 54. Lieferung

HARVARD COLLEGE
FEB 17 1897
LIBRARY
Walker fund.
DR 154

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein
Jena

Dritter Band

Hergenröther, Joh. Bapt. — Idiotie und Idioten-Anstalten

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Digitized by Google

Inhalt der 33. und 34. Lieferung

Hergenröther, Joh. Bapt. Von G. Marschall
Herrnhutisches Erziehungswesen Von J. Müller
Herzensbildung Von Dr. Horst Keferstein
Heuchelei Von G. Siegert
Hilfsschulen für Schwachbefähigte Von C. Ziegler
Hinausgehen aus dem Schulzimmer während des Unterrichts Von F. Lehmensick
Hirnkrankheiten Von Dr. Th. Ziehen
Historische Pädagogik Von Dr. O. Willmann
Historischer Roman Von Dr. E. Hannak
Historischer Sinn Von Dr. E. Hannak
Hochmut Von G. Siegert
Hochschulen, technische Von Dr. A. Stern
Höflichkeit Von A. Hug
Höhnisch Von G. Siegert
Hölzern Von G. Siegert
Hospitieren in Volksschulen und Lehrer-Seminaren Von C. Bodenstein
Hospitieren an höheren Lehranstalten Von Dr. Rud. Menge
Hrotsvitha Von Dr. Fr. Koldewey
Hugo von St. Victor Von Dr. O. Schmidt
Humanismus und Realismus Von Dr. Fr. Paulsen
Humboldt, Wilhelm von Von Dr. Th. Ziegler
Hygienische Belehrung an höheren Schulen Von Dr. B. Schulze
Hyperphantasie Von Dr. Th. Ziehen
Hypochondrie Von Dr. Th. Ziehen
Hysterie Von Dr. Th. Ziehen
Ickelsamer, Valentinus Von R. Freytag
Idealismus Von Dr. Th. Ziegler
Ideenassociation, Störungen derselben Von Dr. Th. Ziehen
Idiosynkrasie Von Dr. Th. Ziehen
Idiotie und Idioten-Anstalten Von H. Piper

Digitized by Google

Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie" die Grundzüge der Auffassung, durch deren Durchführung dereinst Karl Ritter der Neuschöpfer dieser Wissenschaft werden sollte: „daß Geographie auf eine wirkliche Art mannigfach, reich, anschaulich gemacht, von der Naturgeschichte und Historie der Völker unabtrennlich sei und zu beiden die wahre Grundlage gewähre." Entgegen der gemeinen Annahme, daß Geographie trocken sei, will er „ein kleines Gemälde der Materie und der Form entwerfen, in der er sie selbst in den besten Jahren seines Lebens mit dem äußersten Vergnügen gelernt und mit ebensovielem Vergnügen andere gelehrt habe." Sie erscheint so als „die Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserm Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden". Freilich darf man darunter nicht bloß ein trockenes Namensverzeichnis von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten verstehen, was kein bildendes, sondern ein saft- und kraftloses Wortstudium sei. Diese bloßen Materialien müssen zum Gebäude aufgebaut werden, in dem lebendige Seelen wohnen. Geographie ist in erster Linie Erdbeschreibung; sonach ist die Kenntnis der Erde überhaupt, die physische Geographie vor allem nötig. „Wer wird das wunderbare Haus nicht kennen lernen wollen, in dem wir wohnen, den abwechselnden Schauplatz, auf den uns die schaffende Güte und Weisheit zu setzen für gut befunden?" Er erwartet davon Erhebung und Erweiterung des Geistes bei jedem edlen Jüngling. „Aus der großen Einheit von Naturprinzipien wird eine ungemessene Reihe von geographischen Folgen sichtbar, die wir täglich empfinden und genießen und von denen doch jeder Verständige Aufschluß wünschet." Die Formen und Bildungen der Erde sollen in ihrer kausalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Schon im Reisejournal hatte er davon geschwärmt, wie ein Unterricht, der die Erde nach ihrer Bodenbeschaffenheit, nach Produkten, Gattungen von Geschöpfen, verschiedenen Gebräuchen, Sitten, Religionen, Regierungsarten, dies alles in klimatischer und lokaler Bedingtheit, lebendig und anschaulich darstelle, etwa wie es gute Reisebeschreibungen thun, in der Seele des Jüngers lebhafte Bilder erwecken werde von dem Schauplatz, auf welchem die Helden der Geschichte gewandelt. So werde die Geographie zur Bildersammlung. Nun erwartet er von ihr noch mehr: Erweiterung des Horizonts, Erhebung über jene kurzsichtige, stolze, intolerante Einbildung der Barbaren, die „die enge Binde ihres Haupts zum Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimata und Völker gemacht haben!" So dient sie der nützlichsten Philosophie auf der Erde, der Philosophie der Sitten, Wissenschaften und Künste, schärft den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen, giebt ein tieferes Verständnis des Apostelworts: Gott hat gemacht, daß von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen.

Vorzüglich schildert nun Herder den Zusammenhang der Geographie mit der Naturgeschichte und der Geschichte. Der Anfang sollte mit der Naturgeschichte gemacht werden als der nützlichsten, angenehmsten, die Knaben am meisten reizenden Kindergeographie. „Der Elefant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr, als die acht Kurfürsten des heiligen römischen Reichs in ihren Hermelinmützen und Pelzen: die großen Revolutionen der Erde und des Meeres bei Vulkanen, der Ebbe und Flut, den periodischen Winden u. s. f. sind seinen Jahren und Kräften viel mehr angemessen als die Pedantereien zu Regensburg oder Wetzlar." Denn unverlöschlicher als der Regenten wechselnde Namen, zeichnen die geographischen Charaktereigenschaften ein Land dem Gedächtnis ein, zumal sie alle in einander hängend, eine die Erinnerung der andern wird. Die Geschichte aber wird ohne Geographie wie ohne Zeitrechnung ein wahres Luftgebäude, was man am besten an der alten Geschichte merken könne. „Durch die Geographie wird die Geschichte gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, das Gedächtnis, ja für die Beurteilungskraft selbst; denn nur durch ihre Hilfe wird es deutlich, warum diese und keine andere Völker solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatz unserer Erde spielten? Warum diese Regierungsform hier, jene dort herrschen konnte? dies Reich lange, jenes kurz dauern mußte? Warum die Monarchen und Reiche so und nicht anders auf einander folgen, so und nicht anders zusammengrenzen, sich befehden oder vereinigen konnten? Woher die Wissenschaften und die Kultur, die Erfindungen und Künste diese und keine andere Laufbahn nahmen, und wie von der Höhe Asiens durch Assyrer, Perser, Ägypter, Griechen, Römer, Araber, Europäer endlich der Ball der Weltbegebenheiten und

Weltstreitigkeiten jetzt hier, jetzt dorthin geschoben sei? ... Kurz die Geographie ist die Basis der Geschichte und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. — Wer eine ohne die andere treibt, versteht keine; und wer beide verachtet, sollte wie der Maulwurf nicht auf, sondern unter der Erde wohnen. Alle Wissenschaft, die unser Jahrhundert liebt, schätzt, befördert und belohnt, gründet sich vorzüglich auf Philosophie und Geschichte; Handel und Politik, Ökonomie und Rechte, Arzneikunst und alle praktische Menschenkenntnis und Menschenbearbeitung gründen sich auf Geographie und Geschichte. Sie sind der Schauplatz und das Buch der Haushaltung Gottes auf unserer Welt: die Geschichte das Buch, die Geographie der Schauplatz."

Herder, der in der ganzen Frage des Geographieunterrichts offenbar von Rousseau abhängt, wie im Ausgang von der Heimatkunde, so in der Empfehlung der Kupfer, Karten und Reisebeschreibungen, hält wie Rousseau die Anfangsgründe für das schwerste und geht aus von den Fragen: „wie ich von meiner sichtlichen Situation ausgehe? wie ich eine Insel, Halbinsel u. s. w. in der Natur finde? wie das alles auf eine Karte komme? wie eine Karte die Welt werde? wie sich Meer und festes Land im ganzen verhalte? wie Flüsse und Gebirge werden? wie die Erde rund sein könne? wie sie sich umschiffen lasse? wie sie in der Luft schwebe? wie Tag und Nacht werde?" Solche und ähnliche Fragen sollen die ersten Schuljahre in der Geographiestunde beantwortet finden. Für Quinta schreibt die Instruktion vor: „die Geographie muß in dieser Klasse bloß naturhistorisch gelehrt werden. Die verwünschten Hauptstädte, die Namen der Könige u. dergl. bleiben dem Knaben noch völlig verborgen; dafür lernt er bloß physische Geographie, d. i. Länder, Berge, Flüsse, Meere, sonderbare Gewächse und Tiere kennen; vorausgesetzt die ganze Gestalt und den Bau der Erde. Er lernt, wo Renntiere und Elefanten, wo Affen und Kameele sind, wo man die Diamanten sucht, wo Kaffee und Thee wächst, welche Nationen sie haben, wie die Leute aussehen, die dort und hier wohnen u. dergl.; die vornehmsten dieser Sachen müssen in Kupfern gezeigt werden, woran es mit der Zeit nicht fehlen wird. Die politische Geographie aber wird in dieser Klasse noch nicht getrieben." Sie wird in Quarta allgemach mit der physischen Geographie verbunden, „doch so, daß alles Unverständliche und für den gemeinen Mann Unbrauchbare übergangen werde. Außer den Merkwürdigkeiten der Natur in den verschiedenen Ländern und Weltteilen werden ihm von der verschiedenen Lebensart und den Sitten der Völker, von ihren Religionen und Regierungsarten (!) u. s. die Kenntnisse beigebracht, die ihm eine Zeitung zu verstehen oder einem Gespräch von dem, was in der Welt geschiehet, nicht ohne Schande beizuwohnen, nötig sind. Daß hierbei auch Deutschland, insonderheit Sachsen und Thüringen nicht übergangen werde, ist durch sich selbst verständlich." Der Lehrer der Sekunda „wird physische, politische und Handelsgeographie geschickt zu verbinden wissen... Zu vermeiden wäre es, daß die Schüler nicht mit trockenen Namen der Städte oder mit elenden Merkwürdigkeiten derselben, die für den kurieusen Antiquarius gehören, aufgehalten werden. Ihnen einen Begriff von den größesten, allgemeinsten Verhältnissen der Länder und Mächte gegen einander aus ihrer natürlichen und politischen Beschaffenheit, kurz ein Verständnis der Zeitungen und der politischen Geschichte aus der Geographie zu geben, ist der große und angenehme Zweck dieser Stunde." Endlich hofft Herder, daß, wenn die Schüler mit der Zeit vorbereiteter in die Prima kommen, in der Geographie schon etwas Ganzes hervorgebracht werden könne, eine solche Zusammenfassung von politischer, physischer, historischer Geographie, daß auf der Akademie darauf nicht mehr viel Zeit zu verwenden sein wird.

Die Geographie bildet hier also die Brücke von der Geschichte zur Naturkunde. „In jeder Wissenschaft der Akademie muß ein Studierender zurückbleiben, wenn er diese Grundwissenschaften, beinahe die Materialien zu allen, Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, nicht von Schulen mitbringt." Unter seinen ersten Reformbegehren von 1779 findet sich auch das: „Naturlehre kann nicht unterbleiben. Sie ist der Katechismus einer großen Gotteserkenntnis für Kinder; auch kann und muß sie fassen, wer sonst nichts fassen kann." Neben diesem letzten, höchsten Motiv finden wir bei Herder noch zwei, scheinbar mit jenem und mit einander streitende Motive des naturkundlichen Unterrichts. Wie wir aus dem Reisejournal wissen, hat Herder unter den gewaltigen Natureindrücken seiner Seereise bitter beklagt, daß seine Jugendbildung gerade in dieser Beziehung große Mängel zeige. Er wünscht sich mit reellen

Wissenschaften mehr beschäftigt zu haben, um nun mehr in Realitäten, Sachen, als in Büchern und Repertorien, mit starken Sinnen statt mit tauben Einbildungen zu leben. „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alledem lebendige Begriffe zu geben. was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuß auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen. Mit einem solchen Anhange wird er nie der Wissenschaften noch weniger des Lebens überdrüssig werden, nie seine Schulzeit beklagen. Ein solches Verfahren verschließt auf immer den faulen, morastigen Weg, auf Wörter, Bücher und Urteile anderer stolz hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben.“ „Welche Wetteiferungen! welche Revolutionen in der Seele des Knaben! welche Erregung von unten auf! Eifer, nicht bloß akademisch toter Erklärungen, sondern lebendiger Kenntnisse, das erwecket die Seele. Das giebt Lust zu lernen und zu leben: das hebt aus der Einschläferung der Sprache; .... das läßt sich anwenden, das bildet auf Zeitlebens.“ In diesem letzten Satz geht der Gesichtspunkt des Realismus bereits über in den des Utilismus. Bei der Anwendung im Leben dachte er nicht bloß an die Ausbildung des Beobachtungsgeistes, des Auges, des Kausalitäts- und Realitätssinnes, an Kraftbildung der Sinnlichkeit, sondern auch an die direkte Verwertbarkeit in den praktischen Berufsarten, in die der Mann des Lebens und der Praxis die Schüler beinahe lieber übertreten sah als ins akademische Studium: „Zuviele wollen studieren, zu viele Buchstabenmänner werden. O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge, Männer in vielerlei Geschäften! Die Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen, ihre Achtung nimmt ab, die der anderen zu. Jene werden bald verhungern müssen. Nehmet den Meßkatalog! Die Mehrzahl der Bücher hat der Hunger diktiert, Zaubereien, Streitschriften, Revolutionsschriften lehrte der Hunger bellen. Wecket andere Gaben, werdet gute Werkleute, Handelsleute, Künstler!“ Zwar ist er später von diesem kraß realistischen Standpunkt etwas zurückgekommen, der ihn im Reisejournal den naturkundlich-mathematischen Unterricht geradezu zur Basis des Ganzen machen ließ; doch zeigt der Typus des Weimarschen Gymnasiums die bleibende realistische, ja sogar utilistische Nebenströmung seines Humanismus. Auffallend wenig wird die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts für die Weckung und Befestigung des Sinnes für Naturgesetzmäßigkeit, für die Unverbrüchlichkeit der Naturordnung betont, obwohl Herder nicht bloß in den „Ideen“, auch in der früher besprochenen psychologischen Hauptschrift einen absoluten Monismus der Entwickelung von unten nach oben durch dieselben plastischen Kräfte gelehrt hat. Sicher denkt er bei der „großen Gotteserkenntnis“, die der naturkundliche Katechismus vermitteln soll, wesentlich mit an die „große Einheit von Naturprinzipien“, worin er stets die göttliche Allmacht und Weisheit gegenwärtig fühlte.

Kaum ein Gegenstand wird in den Lehrplänen mit solcher Liebe behandelt und empfohlen. In Quinta soll „von der Naturlehre das Leichteste genommen werden von Sonne, Mond, Sternen, Luft, Wasser, Licht, Feuer, Erde, Pflanzen, Tieren, Menschen; was Kinder gerne hören, leicht begreifen und wohl anwenden können, damit insonderheit Aberglaube und Vorurteile ausgerottet“ — das wäre also ein vierter, mit dem letztgenannten sich berührender Gesichtspunkt! — „und rechte Begriffe von den Dingen der Welt gegeben werden! Diese 2 Stunden der Woche müssen und können sehr angenehm und nützlich werden; es wird aber in dieser Klasse noch nichts gelehrt, wozu Abstraktion oder Instrumente gehören. Überhaupt haben die Herren Collaboratores die angenehmsten und lehrreichsten Stunden; es gehört nichts als Lust und Liebe dazu, die ganze Klasse mit Eifer und Lernbegierde für diese Gattung der Kenntnisse zu entflammen, die ihnen, wenn sie auch bei dieser Klasse aus der Schule gehen, fürs ganze Leben von den gemeinsten und wichtigsten Dingen der Natur klare Begriffe geben.“ Auch in Quarta werden die Naturgeschichte und Naturlehre „für den gemeinen Mann und Bürger praktisch getrieben. Die merkwürdigsten Produkte der Natur, die er siehet und brauchet, die Materialien des Handels aus fremden Ländern, wer damit handle, wie sie gebraucht werden u. s. werden aus der Naturgeschichte; in der Naturlehre werden die merkwürdigsten Gesetze der Natur abgehandelt, die in den Elementen, Gegenständen und Erscheinungen wirken, damit Vorurteile und Aberglaube ausgerottet und der Knabe auf die Macht, Weisheit und Güte des Schöpfers aufmerksam gemacht werde.“ Für Sekunda und Prima begegnet keine Bemerkung über den naturkundlichen Unterricht; ging er da ganz im geographischen auf?

Zur Methode dieses Unterrichts bleibt noch einiges zu bemerken. Morres will meines Erachtens hier Herder wieder zu sehr an Herbart heranrücken, indem er behauptet, die Naturkunde habe nach Herder ihre Objekte teils aus der Geographie teils aus der Historie zu nehmen; als ob Herder bereits die Konzentration dieser Stoffe beabsichtigt habe, worauf die Herbartsche Schule so großes Gewicht legt. Nun soll gewiß der Zusammenhang der drei Gebiete nicht bestritten werden; auch die Lehrpläne heben ihn hervor. Aber ein Prinzip ist daraus ebensowenig gemacht als aus der hier gerade besonders nahe liegenden Maxime, von der Heimat mit ihren Objekten, von dem zunächst Liegenden auszugehen. Übrigens bestimmen neben Geographie und Historie auch die gemeinsamen Bedürfnisse des praktischen Lebens, Künste, Handwerke, Erfindungen der Gegenwart die Auswahl der Objekte der Naturkunde. Von irgend welcher Methode der Konzentration kann also nicht geredet werden. Dagegen ist unleugbar Herder Rousseaus Schüler in der energischen Betonung der anschaulichen, erfahrungsmäßigen, experimentellen Behandlung des Gegenstandes. „Ein Schüler, der von Künsten und Handwerken ohne lebendige Anschauung schwatzt, ist noch ärger als der von allem nichts weiß.“ Darum nahm sich Herder auf seiner Reise vor, nicht zu ruhen, bis die Schule einen Schatz von Instrumenten und Naturalien besitze. In seinem Reformplan von 1779 bestürmt er den Herzog ganz besonders auch um Werkzeuge und Hilfsmittel für die praktischen Wissenschaften, „da man ohne sie Wasser mit dem Sieb schöpfet.“ „Ohne Tafeln oder Papier läßt sich nicht rechnen und schreiben, ohne Landkarten keine Geographie, ohne Naturkörper keine Naturgeschichte, ohne physische und mathematische Instrumente keine Naturlehre und angewandte Mathematik, ohne Kupfer oder Abdrücke keine echte Antiquität lernen .... Denn alles Geschwätz über Sachen, die man sehen, versuchen, üben und treiben muß, ist unnütz und verderblich.“ Bilder sind nur ein dürftiger Notbehelf für Dinge, die man in der Wirklichkeit nicht betrachten kann. „Wer bloß das Bild der Sache hat, kann auch und zwar sehr angenehm diskurieren; Bild aber ist einmal nicht Sache; vom Bild diskurieren und genossene Wahrheit anschauen, ist nicht dasselbe.“ So unerbittlich ist Herder gegen jede, auch die Comeniusche Form des Verbalrealismus, weil auch der orbis pictus den Worterzählungen, dem Operieren mit abstrakten, unverstandenen Begriffen keinen sicheren Riegel vorschiebt. So ist denn die Naturlehre, wenn irgend möglich, durch Experimente, durch eigene Erfahrung vorzubereiten. Es müssen die Werkstätten der Handwerker und Künstler besucht werden. Und dabei — das letzte ist hier das beste — soll der Lehrer nicht mit Worten über die vorliegenden Dinge sprechen, sondern soll sie durch die Schüler anschauen und erklären lassen!

Kaum etwas kann uns mehr in Erstaunen setzen als, daß dieser geniale Mann auch für den Unterricht in der Mathematik ein tiefer dringendes Verständnis bewiesen hat. Der Bildungswert dieser Disziplin, abgesehen von ihrem praktischen Nutzen, liegt vorzüglich in der Schärfung des Verstandes, der Aufmerksamkeit auf abstrakte Wahrheiten, wozu kein anderes Studium mehr anregt, und in der Stärkung des Strebens nach Gründlichkeit; die Geometrie regt durch die Hilfskonstruktionen an selbst zu erfinden, durch ihre Vorbedingung, das Zeichnen, Gefühl für Proportion in Seele und Auge zu gewinnen. „Die Arithmetik und Geometrie, so beginnt die Instruktion für Quinta, sind nötige Lektionen für die Kinder dieser Klasse. Die Arithmetik ist ein Spiel mit Zahlen, und die Geometrie mit Linien; weiter sind sie für diese Kinder noch nichts. In der Arithmetik muß ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen und nachzeichnen, so bekommt er Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonstration noch nicht oder nicht immer begreife. Sie muß ihm anschaulich und in Körpern handgreiflich gemacht werden. Je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen gemacht haben, u. s., desto mehr wird sich die Lust vermehren, desto mehr bekommen sie auch Augenmaß, Geschicklichkeit in die Hand, und praktische Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens. Der kleinste Knabe kann dieses machen und begreifen; ja oft mehr als ein großer.“ Quarta setzt das fort: „Arithmetik, zu der in Quinta schon ein guter Grund gelegt sein muß, wird hier mit Eifer fortgetrieben und durch Exempel aller Art fürs gemeine Leben brauchbar gemacht. Geometrie desgleichen: wenn in Quinta durch mancherlei Übungen gleichsam spielend der Grund in ihr gelegt ist, so muß sie in dieser Klasse sich beinah völlig absolvieren lassen. Viele Nachzeichnungen, die das

Auge und die Hand üben, sind auch hier das Beste." Die Arithmetik tritt in Sekunda ganz zurück; es soll „eine leichte Geometrie in deutscher Sprache zum Grunde gelegt und die Schüler vorzüglich im Nachzeichnen der Figuren, zu welchem Zweck sich jeder sein mathematisches Konvolut hält, geübet werden. Ist diese Wissenschaft künftig in den untern Klassen bis zur Fertigkeit getrieben: so wird dieser nach kurzer Wiederholung der Geometrie ein leichtes Stück der angewandten Mathematik nicht zu schwer sein." Ziemlich dieselbe Instruktion erhält die Prima; nur wird auf die Vorbedingungen der angewandten Mathematik, „einige dazu gehörige Risse und Werkzeuge" aufmerksam gemacht. Zu diesen allerdings bescheidenen Anregungen fügen wir noch den sehr bedeutenden Anfang der „Erläuterungen zu besserer Anwendung der Schulordnung" hinzu: „Die Geometrie dringet auf die Erkennung der Beweiskraft in Verbindung und Folgerung solcher und nicht anderer Sätze. Man muß sich also hüten, daß, da Knaben gern alles lieber mit dem Gedächtnis und der Einbildungskraft treiben, auch diese Wissenschaft nicht bloß Gedächtniswerk werde .... Die Geometrie würde ihnen dann um so weniger nutz, weil nachher die Gegenstände, worauf sie angewandt werden, oder der geometrische Geist, das ist die Richtigkeit und Gewißheit im Verbinden und Folgern, die angewandt werden soll, so sehr verschieden von Zirkel und Linien sind. Wenn also je, so ist hier die Sokratische Lehrart nötig, da er durch Fragen und Winke den Knaben die Geometrie erfinden ließ, die Sätze selbst aus seiner Seele entwickelte, und eben damit tief auf der Einerleiheit und Beweiskraft beharrte, ohne welche die historisch gelernten geometrischen Sätze weniger Nutzen schaffen, und wohl gar den Blick auf die wahre Geometrie für die Zukunft erschweren." Es verbindet sich also hier wieder mit dem allerdings stark hervortretenden praktischen ein theoretisches Interesse an dem Bildungswert der Mathematik. Und die fortgesetzte Betonung der Übung und des Zeichnens ist von größtem Wert. Dagegen kann ich die Verbindung, in die Herder die Mathematik mit der Naturkunde, namentlich mit der Physik, und mit der Geographie — um des Verständnisses der Landkarten willen — gebracht hat, nicht für sehr erheblich oder gar für seine Methodik charakteristisch ansehen; was er etwa davon wünscht, ergiebt sich aus den praktischen Notwendigkeiten, nicht aus einer methodischen Theorie.

Es ist eine erstaunliche Vielseitigkeit der Geistesbildung, die Herder persönlich beherrschte und die er den Gymnasiasten anerzogen wissen wollte, teils um alle ihre Kräfte und Anlagen auf den mannigfachsten Gebieten in richtiger Proportion auszubilden, teils um — ohne jedesmal ängstlich nach der Anwendbarkeit zu fragen — durch die Mitteilung der verschiedenen Lehrstoffe den verschiedenen Individualitäten die Wahl ihrer verschiedenen Berufskreise zu ermöglichen. Ich glaube auch nicht, daß Herder eine Wertbestimmung dieser Lehrstoffe je nach ihrem Beitrag zur „sittlich-religiösen Erziehung", zur „Gesinnungsbildung", „zur Einsicht in andere Willensverhältnisse durch Vorbild und ideellen Umgang" u. s. w. gebilligt haben würde. Es wäre gewiß schwer, die Fächer zu bestimmen, durch welche nach Herders weiter Auffassung der humanen Gesinnung diese nicht gebildet würde; dürfte man die Sprach-, Geographie-, Naturlehr-Stunden etwa von den gesinnungsbildenden Stoffen ausschließen, die Herder in den Vordergrund gestellt haben soll? So wäre es gewiß auch gar nicht in seinem Sinne, wenigstens nicht im Sinne des Weimarschen Generalsuperintendenten, wollte man den Religionsunterricht als vorwiegend gesinnungsbildend zum wesentlichsten Gegenstand der Erziehungsschule erheben. Allerdings hat Herder der Reform des Religionsunterrichts der Gymnasien seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. In seiner Eingabe betreffend eine Reform des Gymnasiums geht er aus von der unverhältnismäßig großen Stundenzahl — er rechnet sie genau aus! —, die dem Beten, Bibellesen, Katechismus und biblische Geschichte lernen geopfert wird. „Und was wird mit allen diesen Stunden, die, wenn sie zusammengezählt würden, eine ungeheuere Summe ausmachten, ausgerichtet? Nichts, als daß die jungen Leute Ekel und Überdruß an Wahrheiten erlangen, die ihnen doch die wirksamsten und lebendigsten auf ihre ganze Lebenszeit sein sollten. Je höher sie hinaufrücken, desto weniger wissen sie Religion, so daß sicher zu rechnen ist, daß wenn ein Schüler der zweiten oder dritten Klasse konfirmiert wird, er viel weniger Sprüche oder Religion wisse, als ein Quintaner oder Quartaner, ja als ein fähiger Knabe der Landschulen. Kein Wunder! denn wenn man nur im examine in einer kurzen Viertel- oder halben Stunde

manche Salbadereien über die Religion hört und bedenkt, daß jugendliche Seelen damit in ihren blühendsten Jahren, jahraus jahrein, gequält werden: so möchte man, wenn das Christentum sein soll, alle christliche Erziehung verwünschen." Ein also an der Religion verekelter, verdämmerter junger Mensch könne auch auf der Akademie nicht darüber hinweggeführt werden: „der erste langweilige, fatale Eindruck ist jeder menschlichen Seele beinah unauslöschlich." Die Reform besteht nun einerseits in starker Verkürzung der Zeit für den Religionsunterricht, andererseits in dessen Vereinfachung und Vermenschlichung durch Zurückführung auf den biblischen Stoff.

Schon im Reisejournal hat Herder die Reform des Religionsunterrichts als einen Hauptpunkt der Reform der Volkserziehung ins Auge gefaßt. Alle seine theologischen Ideale spitzen sich ihm in der Frage zu: was verlangt die Gegenwart? wie muß man die Religion jetzt lehren und predigen? Es schwebt ihm ein Werk vor, in welchem die Schwächen, Irrtümer und Mißbildungen, die nutzlosen Abstraktionen und Dunkelheiten, die gedankenlos gebrauchten Orientalismen, all die veralteten und einseitigen Lehren, wie sie den Volksunterricht, die populäre Dogmatik beherrschten, aufgedeckt und beseitigt würden. „Er will den Religionsunterricht mit biblischer Geschichte, lebensvoll erzählt und angewendet, beginnen, die Hauptpunkte der göttlichen Reichsentwickelung in anschaulichen Bildern darlegen, und dazu auch die Weltgeschichte in Anspruch nehmen. Der lutherische Katechismus soll dazu dienen, um an ihm das Wesen der biblischen Lehre und besonders der Geschichte Jesu und der Christenheit zu entwickeln. Für das reifere Alter soll eine philologische Behandlung der heiligen Schrift in grammatisch-historischer Exegese gegeben werden. Im letzten Stadium, ehe der junge Theologe die Universität bezieht, soll er zugleich mit der Einführung in die Logik in die Hauptlehren der Metaphysik und der Philosophie eines Reimarus gewiesen werden. So hofft er denkende Christen, philosophische Bürger und wohlvorbereitete Theologen zu erziehen, und vor allen Dingen die Gebildeten vor dem Überdruß und Ekel bewahren zu können, mit welchem sich dieselben von Religion und Kirche zugleich abwenden." „Man sieht", so schließt Werner (a. a. O. 33) dies Resumé, „es ist hauptsächlich der Wunsch nach Versöhnung der Bildung mit Christentum und Kirche, der ihn beschäftigt. Und er erwartet dessen Erfüllung davon, daß die Theologie selbst von einem lebendigen Geiste, von der Kultur aller Zeiten durchdrungen werde."

In Bückeburg, durch den Umgang mit der frommen Gräfin weit mehr als durch die Freundschaft mit Lavater, und durch die genötigte Konzentration auf die eigentümlichen Hauptpunkte der geschichtlichen Erlösungsreligion geführt, suchte er die Brücke zwischen Christentum und Zeitbildung noch weniger im Sinn der Aufklärer durch Entleerung und Verdünnung des Christentums, noch mehr durch Erhebung des Christentums zur sinnlich lebendigen, poetisch ergreifenden, geschichtlich begründeten Urkraft aller Menschlichkeit. In seinen „Provinzialblättern an Prediger" giebt er uns eine ganze Theorie der religiösen Erziehung, wohl das Feinste, was er über die Sache geschrieben. Er beginnt mit der Behauptung, daß Gott sich dem Menschengeschlecht zwar auf mancherlei Weise, nie aber im Stil der Kompendiendogmatiken oder gar der Moraldiskurse, geoffenbart habe. „Bei Kindern wächst aller Unterricht aus Erfahrung und Geschichte: jene öffnet Aug und Sinn, diese Ohr und Gedanken: der Religionsunterricht thut also beides. Was ein Kind faßt, ist nur Thatsache; lernt's also im Leben den guten Gott in der Natur und in jeder Lebensbeziehung, die sich für sein zartes Alter öffnet, fühlen und schmecken, wird Gottesfurcht von Kind an sein Eden, wie Tugend die Ordnung seiner Gesundheit und Freude; was nun die Stimme der Eltern mit Göttlichkeit des Ansehens fast hinzuthun kann, ist allein Geschichte. Gott hat das Menschengeschlecht im Großen wirklich so entwickelt, wie sich die Kräfte eines einzelnen Kindes entwickeln. Glauben und Gehorsam, Liebe und Hoffnung sind die ersten Tugenden, die in ihm geweckt werden müssen, und die lebenslang alles führen und tragen: das Wunderbare und Feierliche der Erzählung giebt dem Gemälde ebensoviel Licht, helle Farbe und gleichsam heroisch Riesenhaftes, als es haben muß, das Auge der Kinder zu wecken. — Kurz, Geschichte der Religion so unbewiesen, roh und simpel sie scheine, trotz aller philosophischen Katechismusprobleme für Unmündige, wird sie ihnen das erste, liebste, einzige Bildungsbuch bleiben, aus dem sich nachher im Leben wie viel entwickelt! Ausgerissene Wortblumen, Moralkränze und Wahrheitbündel verschmäht die einfältigere, ganze, lebendere Kind-

heit!" So sei denn, wie in den Wissenschaften Geschichte der Natur, so in der Religion Geschichte der Religion Kindes erste Bibel: „ein Mittel, seine Seele aufs tiefste zu nähren, und auf ewig; nur allmählich, aber mit allen Kräften sie zu erweitern: die Einbildung fängt an sich aufzuhellen, das Urteil, noch geschlossene geruchvolle Knospe, vorzubrechen: Neigungen gehen, wie Sprossen aus dem Samenkorn der zarten Pflanze allmählich auseinander: die kleine Menschheit entwickelt sich an Kräften wie im Verhalten der Glieder, — und siehe! so das große Vehikulum der Bildung, Geschichte der Religion. Nun sondern sich in ihm Züge und Gruppen: Reden, Begriffe, allgemeine Wahrheiten steigen von selbst (NB) in die Höhe, und da's auf ein bloß Exempelbuch süßlicher Tugendvorbilder nicht abgesehen war, sondern auf ganze Entwickelung der Menschenkräfte durch Offenbarung Gottes — wie leicht und kräftevoll wächst der schöne Körper mit Gliedern und Jahren! Nun wird allmählich simple Dogmatik, Moral u. s. f., aber nie Dogmatik den moralischen Lehrsätzen etwa auf den Schweif gehänget, oder jene aus der ganzen Geschichte nur erpresset — aus einem lebenden Samenkorne der Thatsache, der Geschichte, das ganze schöne Gewächs Gottes! sein Boden ist Offenbarung! sein inniger Saft und Kraft ist — Glaube!"

Hier zeigt sich so recht, was Herder über alle Aufklärerei hinaushob: das tiefe Verständnis für das Leben und Atmen des frommen Gemüts in der Welt des Mysteriums, für sein unbewußtes Sehnen nach Nähe, nach fast sinnlicher Berührung mit der Wirklichkeit, dem persönlichen Leben und Wirken der Gottheit, endlich für die Bedeutung der kindlichen Einbildungskraft für das Erleben der Offenbarung als Thatsache, als Geschichte in langsam sich aufhellendem Halbdunkel des Wunderbaren, Feierlichen. Darin lag die Stärke seines Biblizismus: er erkannte in der Bibel, zumal im alten Testament, das Buch der Geschichte der Offenbarung, in das versenkt das sinnlich-geistige Kindesleben ohne Reflexion mit allen seinen Menschenkräften verwächst in die Wirklichkeit göttlichen Lebens. Dabei vermied er, trotzdem allerdings Impression, Stimmung, unbewußte Berührung statt Vorstellungsbildung das Hauptvehikel ist, allen die Sittlichkeit schwächenden Mystizismus. Der trat ihm zur selben Zeit entgegen in Lavaters „Aussichten in die Ewigkeit". Ihm gegenüber rühmt er die Vorsicht und Weisheit der Bibel, die schweigend von der Ewigkeit keusch nur das lehrt, was eine „unmittelbare Beziehung auf die innerliche moralische Ahndung" hat, „was hier schon den moralischen Sinn, den künftigen Engel in mir unmittelbar rühret", und so „mich wirklich hier entwickelt, aufmuntert, weiter bringt"; so wird das Saitenspiel geregt, das der eigentliche Keim der Zukunft sein soll, der moralische Keim, der innere Mensch, der schon in uns lebt. Das Verdienst Lavaters sieht er aber in der Neubelebung anschauender Symbole, des „Lispels der Ahnung tief in der Brust", des großen Lichtes des Glaubens an den verborgenen Gott der Natur. Das erkannte er auch als das Brauchbare an seinen „Erläuterungen zum alten Testament"; er will sie in die Bückeburger Schulen einführen, nur „die Sprache der Bibel muß ich oft wiederherstellen". „Unsere Zeit hat sich aus einem sonderbaren Vorurteil, als wenn Kind und Mensch das alles nicht verstehe, was es nicht definieren kann, dagegen als orientalisches Geschwätz verschworen und will also alles in laue Umschreibung, kalte Definition, philosophische Moral u. s. f. auflösen, wo meistens so der Geist verfliegt, wie dem Chemiker unter seinem Auflösen." So tilge man das letzte Vehikulum des Worts der Gottheit aus unserem Jahrhundert weg, um unser Wort zu sagen. „Dadurch", führt er später weiter aus, „geht das Urgepräge des Überlieferten verloren, der echte Geist verfliegt und die lebendige Frische des Originals verschwindet; der Paraphrast spricht ja aus seiner Zeit, seinen Anschauungen, man hört ihn, nicht den ursprünglichen Autor, dessen Geist vermag man dann dem Zögling nicht mehr vorzuempfinden." Wie so sein warmes Sprach- und Bibelgefühl reagiert gegen die abgeleiteten verdünnten Begriffe der Rationalisten, so sein stimmungsvolles Gemüt gegen die Verdünnung der Offenbarungsgeschichte.

In einem Briefe an Lavater (Nachlaß II, 46 ff.) entwickelt er am Unsterblichkeitsglauben, wie er sich die Entwickelung des Glaubenslebens im erziehenden Unterricht etwa denkt: Er würde vielleicht anfangen von den Ahndungen, Offenbarungen und Symbolen, die er durch das innige Gefühl für Natur dem ganzen Menschengeschlecht mitgeteilt glaubt, auf eine dunkle, fast unmerkliche, aber sehr still und fortgehend rührende Weise zu dieser Aussicht vorzubereiten; von der Sprache Gottes, die täglich in der ganzen Natur spricht, will er reden:

„Das tägliche Ermatten der Natur und Vorführen der Sternenwelten, wenn alles ruht, ist das prächtigste Schauspiel der Gottheit, um das Arbeittier, das nun frei ist, hinknien zu machen und seinen Blick zu erheben und ihn da ahnden, hoffen, vermuten lassen, was er sich freilich nicht entwickeln kann, aber so in seiner ganzen Natur liegt, sich dunkel regt und wurde." So würde er diese Wahrheit ins Gefühl der tiefsten Menschheit hineinleiten, mit dem einfältigsten Ton der ersten Kindheit in Analogieen ein rührendes Stück Poesie zum träumenden Besitz mitgeben. Dies Naturgefühl, das der morgenländische Patriarch der wie Abraham gegen Himmel sieht und noch keinen Kopernicus oder Tycho kennt, wie Glauben an Gott empfindet, findet Herder in allen Mythologieen wie im Phädon wieder; der Feind aller zünftigen Gelehrsamkeit, der Sammler aller Stimmen der Völker, findet Trümmer dieses ältesten Glaubens der menschlichen Natur überall: die Wilden haben daher ihre ganze Seelentheologie. Indem er nun — gegen allen exklusiven Biblizismus — für dies „menschliche Nachtstück der Unsterblichkeit und Zukunft im heiligsten Schimmerlicht" die angeführten Hilfsmittel aus Bibel, Altertum und Geschichte des menschlichen Geschlechts zu nützen für Pflicht hält, bleibt ihm die Bibel doch die Quelle der Weisheit und Dichtkunst, während die anderen nur als sehr abgeleitete Ströme erscheinen. „Nun würde ich mich dem Gange Gottes zu folgen befleißen, auf dem er die Kindheit des menschlichen Geschlechts zu dieser Lehre zu erziehen thätlich geredet hat." Kinder- und Furchtbilder der Unsterblichkeit treten hintereinander aus der verdeckten Hieroglyphe der Genesis hervor, „ein trefflicher Stoff, eine Lehre stufenweise und von allen Seiten für das menschliche Herz zu entwickeln." „Und nun wählte sich Gott den Nationalschauplatz, wo er auch diese Lehre in Nationalbildern spielen, entwickeln und ins menschliche Herz drücken konnte, wie es sie begriff und anwenden konnte." In dieser stufenweisen Entwickelung durch Gottes Erziehung findet er „so was Patriarchalisch-Einfältiges, Bedeutendes, Großes", Licht fürs Neue Testament. Und so entwickelt seine genetische Anschauung der biblischen Geschichte durch allmähliche Steigerung und Vermehrung der Symbole „eine Kette und Fülle von Vorstellungen", deren letztes Glied Christus ist. „Und nun wie Christus kam, und Leben und unsterbliches Wesen ans Licht brachte! mit welcher Vorsicht und Weisheit er die jüdischen Meinungen, Hoffnungen und Erwartungen reinigte, bestimmte, über und außer Judäa erweiterte und idealisierte! bei welchen Gelegenheiten und wie er Unsterblichkeit, Auferstehung der Toten, Gericht lehrte, thätlich und redend — durch Erweckungen, Bilder, Weissagungen, Lehren, Abbiegungen — sein Tod und Auferstehung!" Diesen Prozeß der Reinigung von jüdischen Schlacken haben die Apostel fortgesetzt. Nichts Schöneres kann sich Herder denken, als so jeden göttlichen Wink auf seiner Stelle, unter seinen Umständen, im Bilde seiner Wirkungen zu bemerken und sie alle zu einer Lehre zu verbinden: durch all die mancherlei Einkleidungen hindurch bilde Poesie die ganze Kette. Dabei sei man vor Mißdeutung einer Stelle gesichert, wenn man jede so in ihrem Kreise und alle in ihrer wachsenden Verbindung betrachte. Die Art, wie Gott das alles stufenweise gebraucht und entwickelt, ist für ihn die schönste Methode, still, stark, ewig und thätlich durch die menschlichen Vorfälle zu reden; seine Dichtkunst würde bereits ihre beste Jugendkraft erschöpft haben, wo die Philosophie unseres Jahrhunderts erst zu entwickeln anfinge. Poesie, die sich ihrem Wesen nach schon dem Glauben nähern muß, nimmt also nur die Blüte oder vielmehr nur den kräftigsten Saft der Beweise aus der Immaterialität, Einfachheit u. s. f. Auch die moralischen Beweise setzt sie so möglich in wirkliche Situationen und macht sie lebend. Abel, Henoch, Hiob, Noah, der Schächer! „Immer rührendere Situationen, die besten Zweifel und Beweggründe zu ententwickeln, als bei jedem Lehrplan." „So würde ich . . . die Menschheit in allen Szenen erschöpfen, wo ihr Unsterblichkeit der Seele wichtig und ängstig wurde."

In diesem Stadium, wo seine positive Gläubigkeit den Weg sucht, in Jesu Bild verwandelt zu werden, wo er ein Leben Jesu zu schreiben nicht wagt, weil er zuerst wie die Evangelisten sein Leben leben müßte, da empfindet er den Abstand der griechischen und christlichen Humanität: „Die Schönheit, Macht, Stille, Glückseligkeit, das Dasein des irdischen Menschen hat niemand besser gezeigt als die Griechen. Sie haben die Bewegung, den Trieb, die Seele in jeder Stellung und Biegung jedes Gliedes zum Ganzen recht abgewogen — vom geistigen Menschen haben sie nichts gewußt. Welcher Lavater, Christ, Engel ist's, der ihn mit Sonnenstrahl zeichne! — und dann

seine irdischen Brüder tröste, wie jeder Zug des noch verschatteten, gebundenen Geistes nach Herrlichkeit und Offenbarung strebe, wirklich strebe, auch wenn er am meisten zu irren und zu kranken scheint." In dieser Zeit war Luther sein Labsal: Ich glaub', ich liebe und kenne Luther inniger als der Haufen seiner orthodoxen Nachfolger." Er begreift den Absolutismus Luthers als denselben, „den Christus an vielen Stellen, Johannes, Paulus, alle Apostel lehren und je das ganze Naturreich beweiset"; wir wittern mit grübelnder Nase nicht so weit an dies Geheimnis seiner Liebe und Gnade, davon das Neue Testament voll ist und alles ausgeht. „Da soll zwischen Roß und Menschen, Mensch und auserwählter Christ kein Unterschied sein, und niemand fühlt den Jubel: Gnade euch und Friede den Auserwählten Gottes, Auserkornen und Geliebten Gottes!" So erfaßt er nun Jesus als Abglanz der Gottheit, „sichtbarer Ausdruck des Optimum Maximum im Symbol des Minimum der Natur! In Knechtsgestalt Gott und Heiland!" „Das größte Leben in tiefster Stille." Er träumt sich ein Leben Jesu ganz im Geiste der Evangelisten für unsere Zeit — keine verschwemmte Schaumgeschichte, nicht Paraphrase, verstümmelte Demonstration des größten Lehrers q. e. d. noch weniger Wörterbuch zerrissener, verwässerter Worte — nur Bild, Umriß, Zug! so kurz, einfältig, stillerhaben! „Galiläer mit Galiläern, mit Leuten seiner Art, ganz Natur! in dem Gedankenkreise, unter den Bildern, in der Sprache — nichts minder als das immer substituierte, sich herablassende Phantom: in allem Bruder, inniger, ganz empfindender, wahrer Mensch, als solcher allein unser ganzes, gleichherziges Vorbild." Das führt er in den „Provinzialblättern" im Kampf gegen die Rationalisten weiter aus, mit seinem Gefühl des Rufs, der Sendung, der Gottbestimmung von Jugend an. Er preist sich überstürzend die Menschen- und Bruderliebe, die Alles hob, hielt, stärkte, das Unnennbare, Anmutige, die Zauberaugenblicke voll Gotteskraft und Wonne, die unmittelbar von ihm ging, und wie er Seelen kennet, auf Gedanken antwortet, und im ganzen Johannes in ununterbrochener, allwirkender Ruhe mit seinem Vater schwebet! Wir sahen seine Herrlichkeit voll Gottheit, voll Liebreiz und Wahrheit! Wie kämpft da eine höhere Würdigung des Gottessohns mit der Bewunderung des Menschensohns! Der Schluß ist fürs Ganze bezeichnend: „So Jesus, und unaussprechlich mehr! . . . unser Meister: Abbild Gottes im Ebenbilde der Menschheit! Lehrer und Urheber der Religion, die ich lehre! Und ich, in meiner Todesbildung; unregelmäßig über einander gestürzte Kräfte! verworrene Züge des Angesichts und der Seele! Träge, lichtscheu, — Werkzeug der Sünde mit niedrigen Blicken im Thale des Todes — was ich? der sein sollte, wie er war!"

So redete er, da Bildung der Seele durch Religion, Bildung zu Menschen, Geschöpfen Gottes, Brüdern Jesu, Gliedern der Offenbarung, Hauptinteresse seines Lebens war! da er Luther und symbolische Bücher als Denkmale des Ursprungs gegen die deistische Staatsreligion seiner Zeit verteidigte! Und wie weit war er doch von Luthers und der symbolischen Bücher Christentum! Er wußte noch immer nichts von der Rechtfertigung durch Glauben, von der Erlösung durch Kreuz und Auferstehung; ahnte kaum die Bedeutung der Worte Sünde und Gnade, Fall und Bekehrung. Er orientierte sich jetzt so wenig als je an der Lehre der Kirche, an der Gemeindeorthodoxie. Er gebrauchte die biblischen und kirchlichen Formeln, gab ihnen aber unwillkürlich einen neuen Inhalt. Das Gewand blieb, aber die Seele ward eine andere; moderner Geist atmete aus den alten Begriffen! Mit seinem unbegrenzten Anempfindungsvermögen projizierte er sein reiches, poetisches Empfinden, seine weltweite Naturreligion von ursprünglicher, nur verschütteter Menschengüte und seinen fatalistischen Vorsehungsglauben samt seinem Schauer vor dem Erhabenen, sein unbegrenztes Gefühl der Solidarität mit allem Erschaffenen, mit allem Menschlichen zumal, in die alttestamentliche Poesie wie in den neutestamentlichen Lebensernst hinein und las wieder nur das heraus, was seiner Natur entsprach. Am Ende ist sein Biblizismus nur subjektiv wahr, nicht gemein- oder gemeindegiltig. War eine so zerfahrene und verschwommene Theologie eigentlich lehr-, überlieferbar? Ja, wie man religiöse Entwickelung im Phantasie- und Gemütsleben anzuregen, religiöse Reaktionen gewissermaßen einzuimpfen hat, das lehrt er meisterhaft; aber wie man aus Eindrücken, Spiegelungen, Überwältigungen, Stimmungen bestimmte, klare, charaktervolle, abschließende und ausschließende Prinzipien, die nun doch nicht ohne gewisse fest umrissene Vorstellungen und Begriffe denkbar sind, erziehen soll, darüber belehrt er uns nicht. Warum? Weil sein eigenes Christentum nicht über

das Motto hinüberkam: „Gefühl ist Alles, Name ist Schall und Rauch, umhüllend Himmelsglut!“ Das bedenklichste aber für den Religionsunterricht war, daß seiner subjektiven Religiosität jede Beziehung zur Gemeinde und zum Gemeindeleben fehlte. „Das Ideal der Kirche, das er in sich trug, entbehrte nach allen Seiten hin der festeren Umgrenzung und Ausscheidung aus den übrigen Lebenskreisen. Es leidet dasselbe unter dem Mangel eines grundlegenden Gemeindebegriffs.“ (Werner.) So vergaß er auch den Beitrag, den das Mitleben in der Gemeinde, den das spezifische Heiligleben für die Entwickelung der Frömmigkeit leistet. Er geht von der gewiß nicht bloß dem Missionsbetrieb der Pietisten, sondern auch dem katechetischen Betrieb der Volkskirche verhängnisvollen Irrtum aus, daß man lediglich durch freie, selbstthätige Aneignung dessen, was auf eigenem Seelenboden keimt, in geschichtlichen Erscheinungen aber in voller Reife entgegentritt, christlich werden könne. Der Weg über Autoritäts- und Gemeindeglauben zu eigener, aber mehr als subjektiver, Glaubensgewißheit war ihm verborgen. Was war ihm auch die Gemeinde? neben der Anstaltskirche ein reiner Seelenbund gleichgesinnter, Gleiches erlebender Brüder Christi! Die Korrektur dieser subjektivistischen Einseitigkeit lag in der Betonung der Geschichte der Religion als des hervorragendsten Erziehungsmittels; aber auch sie wird im weiteren Lebensverlauf Herders, in der Gemeinschaft mit Goethes Monismus, der festeren Umgrenzung und Ausscheidung aus den übrigen Lebensgebieten beraubt; der heils- und erlösungsgeschichtliche Charakter verliert sich mehr und mehr in der gar nicht auf das testamentarische Gebiet beschränkten Entwickelung der sittlichen Humanität. Daß da von „kirchlicher“, von konfessioneller Lehrtradition nicht die Rede sein kann, liegt auf der Hand.

Liegt in dieser weltweiten Ungebundenheit, in dieser weitstrahlenden, poetischen, geistvollen Allgemeinheit der Auffassung der Religion nicht aber vielleicht die Lösung des schweren Rätsels, wie der Religionsunterricht dem übrigen Bildungsstoff der Gymnasien organisch einverleibt werden könne? Religion als Vollendung der Humanität, auch der griechischen, der Gottessohn als Typus des Menschensohnes, der heilige Geist als der Geist der Humanität, das Christentum als Erfüllung des stufenmäßig aus guten Anlagen sich vollendenden Menschentums — wo ist da der Konflikt? Da läßt sich dann auch aller Stoff ausscheiden, der dem Kinde, Knaben, Jüngling noch nicht apperzipierbar ist! Denn in den schlichten Elementen, des Gottvertrauens, des Gefühles für das Erhabene, der Pietät vor dem Höheren, der Sympathie mit allem Kreatürlichen, der Menschenliebe, darin liegen alle Keime der reifen Religiosität, die sich unter normalen Umständen, ohne störende Eingriffe auch aus jenen entwickelt. Dagegen Sündenfall, Erbsünde, radikales Böses, Gericht, der Tod der Sünde Sold, Erwählung, Versöhnung, Erlösung, Rechtfertigung, Sühnetod, Wiedergeburt, neues Leben, bleiben dem kindlichen Erleben ebenso wie der übrigen Bildungswelt des humanistischen Gymnasiums transcendent, disparat, weil sie nur von einem inneren Leben apperzipierbar sind, das die Sünde und Gnade erlebt hat. Daraus ergeben sich dann die wahren Schwierigkeiten des Religionsunterrichts zumal an Gymnasien. Herder löst sie nicht, er ignoriert sie.

Doch treten wir seiner Praxis näher! Die Instruktion für den Lehrer der Quinta beginnt: „Die biblische Geschichte, die Mittwoch und Sonnabend in der ersten Stunde vorkommt, muß und darf nicht zu Hause memoriert werden. Sie wird übergelesen und in der Stunde gelesen, sodann vom Lehrer gefragt, auch wohl selbst vorgelesen und erzählt; alsdann nacherzählt und abermals mit kurzen Lehren durchgefragt, so daß die biblische Geschichte in einem Jahr völlig durch sein kann und sein muß. Sie muß nicht anders als weltliche Geschichte behandelt werden und wird solchergestalt ohnfehlbar leicht, faßlich, angenehm und nützlich.“ Recht vorstellbar ist die Erledigung dieses Pensums nur, wenn eine mehr kursorische, nur mit sehr „kurzen Lehren“ und wenigen Anwendungen ausgestattete, referierende Behandlung und auch nur der Hauptgeschichten eingehalten wird; vielleicht kehren auch wir wieder mehr dazu zurück. Daneben soll aber auch „der Katechismus mit den beweisenden Hauptsprüchen völlig durchgenommen sein, so daß davon in Quarta nicht mehr die Rede sein darf“! In Quarta wird „statt des Katechismus eine kurze Ordnung des Heils getrieben — ohne Lehrbuch! —, daß der Knabe die Lehren in einigem Zusammenhange bemerke. Bei der Religion viel moralisieren ist nicht gut; aber die Lehren und die Beweise gut erklären, die Regeln der Sittenlehre mit Gründen und Beweisen aus dem gemeinen

Leben, der biblischen und andern Geschichte unterstützen, das giebt einen lebendigern Eindruck." Für den gesamten katechetischen Betrieb giebt eine der Schulreden die treffliche Regel: „der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten. . . . Merkt euch dieses, ihr Katecheten! Das ewige Wenden und Drehen vom Subjekt aufs Prädikat, vom Prädikat aufs Subjekt: wer hat dich erschaffen? . . . wen hat er erschaffen? ist noch kein Katechisieren, sondern ein leibhaftes Wortgähnen. In eigenen Worten muß man katechisieren, eigene Worte muß man dem Katechisierten herauslocken, seine eigensten Worte; diese, diese allein bezeichnen seine Gedanken. Ihnen muß man folgen, an sie seine eigene Gedanken knüpfen." Großen Wert legt Herder auch auf die Hauptsprüche, schöne, inhaltreiche Bibelsprüche, die zusammen mit volkstümlichen Sprichwörtern und Versen aus Kirchen- und Volksliedern die Grundfesten aller moralischen Wahrheiten und Lebensregeln einprägen, der Jugend zu bleibenden „Gedächtnissprüchen" werden sollen.

Die Oberklassen des Gymnasiums haben mit diesen elementaren Stoffen gar nichts mehr zu thun; ihnen wird „Theologie" vorgetragen, aber gar nicht wie eigentlichen Theologen. Und zwar in Sekunda nach Ernestis theses. Vortrefflich und nicht genug zu beherzigen ist der Wink zur Methode dieses Unterrichts, „so simpel als möglich; und dabei nur viel gefragt, genau zergliedert. Daß ein Schüler in die theologische Kritik geführt und den Lehrsätzen fortgehende Widerlegungen beigesellt werden, ist sehr zu vermeiden; denn dadurch wird teils alles problematisch, da der erste Eindruck von Wahrheiten jeder Wissenschaft positiv und gewiß sein muß, teils würde der Eigendünkel junger Menschen, die sich immer über den, der widerlegt wird, erhaben dünken, sehr unzeitig damit genähret. Das Unwahre, Schlechte, Seichte in Meinungen der Theologie wird weggelassen, als ob es nicht in der Welt wäre, und dagegen ausgesuchte, geprüfte Wahrheit gelehret." Im selben Geiste positiver Einführung in die Hauptwahrheiten sind die sehr ausführlichen Anweisungen für Prima gehalten. Obwohl ihm dafür Ernesti eigentlich zu kurz ist, begrüßt er diese Kürze als Wohlthat für Lehrer und Schüler. Denn der Lehrer behalte so Freiheit, statt eines cursus theologiae academicus für eigentliche Theologen in seinen Erläuterungen und Zusätzen nur das vorzutragen, was für alle dient. Der Schüler aber lernt, je weniger davon im Lehrbuch steht, desto mehr durch den mündlichen Unterricht fassen und sich schriftlich anmerken, so daß er auch bei dieser Doktrin sich gewöhnt, Verstand und Urteil, nicht bloß Gedächtnis anzuwenden, und in und mit der Theologie, in welcher ja auf alle Weise Philosophie, Geschichte und Exegese zusammentreffen, wie durch eine praktische Logik selbst denken lernt. Das Wesentliche ist demnach „1. ein bestimmter Begriff jeder Lehre ohne weitläufige scholastische Terminologie, die nur für eigentliche Theologen gehöret und von ihnen auf der Akademie gelernt werden muß. 2. Wenige, aber tüchtige Beweisstellen der Schrift mit der exegetischen Analyse des Beweises. Die untüchtigen werden übergangen, als ob sie nicht da sind. 3. Eine kurze Geschichte jedes Dogmatis, in welcher die vornehmsten Streitigkeiten und Widersprüche kurz angeführt werden und insonderheit gezeigt wird, wie diese und jene akroamatische Bestimmung der Lehre aus ihnen entstanden sei." Solche Orientierung über die Kirchenlehre scheint ihm zur Bildung zu gehören; denn er meint: „diese drei Stücke sind für den künftigen Juristen, Mediziner u. s. f. ebenso brauchbar als für den künftigen Theologen." Herder denkt sich während des triennii primae classis diese sehr lehrreiche Lektion wiederholt. Ein halbes Jahr solle damit Grotius de veritate relig. Christianae, ein weiteres halbes Jahr eine Einleitung in die Bücher der hl. Schrift wechseln, verbunden mit der Lektüre biblischer Altertümer; auch letztere soll also nur als eine Hilfswissenschaft der eigentlichen Theologie auftreten. Sehr maßvoll sind auch hier die Forderungen: „In ihr lernet der Jüngling die Geschichte des jüdischen Volkes und seine Einrichtung kennen, sofern diese sich auf die Geschichte und den Inhalt der biblischen Bücher beziehen. Bei den biblischen Büchern selbst würde teils allgemein der Inhalt, teils besonders die merkwürdigen Stellen bemerkt, die sich durch die Würde und Wichtigkeit dessen, was sie sagen, oder durch das Schicksal ausgedeutet zu werden auszeichnen." Endlich verordnet Herder 2 Stunden zur kursorischen Lektüre des griechischen Testaments. Dabei sollen ein Evangelist und einige Episteln wechseln, wobei Jakob., 1. Joh., 1. Petr., die kleineren und größeren Paulinen sich folgen, während Johannes entweder mit Matthäus oder mit Lukas zusammengenommen

wird. Um die Bibel als ein für sich selbst verständliches Buch lesen und gebrauchen zu lehren, fordert Herder Übertragung der Hebraismen in ordentliches Griechisch und verständliches Latein oder Deutsch.

Indem ich die sehr bedeutsamen Bemühungen um die spezielle, hebräische und sonstige Vorbildung der Theologen als außer dem Rahmen liegend übergehe, will ich zu dieser vorzüglichen Instruktion für den Religionsunterricht, der nur an einem Mangel an Einführung in die symbolischen Bücher der Konfession leidet, nur noch bemerken, daß daneben das herging, was wir heutzutage philosophische Propädeutik nennen. In Ernestis initiis soll das erste Jahr der Prima Logik und Metaphysik, das zweite Naturlehre und Moral, das dritte Rhetorik und Wiederholung des Ganzen treiben. Hier spukt noch der alte lateinische Geist. Herder will zwar nur eine kurze Anleitung zur Logik und Metaphysik, eine Wiederholung der Naturlehre im Lateinischen, von der Moral nur die Hauptstücke, durch Beispiele aus der Geschichte lebendig gemacht, nichts aber von der eigentlichen Entwickelung des Rechts der Natur vorgetragen wissen; aber die Rhetorik wird als Anleitung zur eigenen lateinischen Schreibart und das Latein des ganzen scholastischen Quadriviums beibehalten. Dagegen würde Herder gern Ernesti abgeschafft und Gesners isagoge eingeführt sehen: „sie ist nicht nur zehnfach reicher und durch ihre kurze und schöne Bestimmtheit ungemein anziehend." „Den durchdringenden Blick dieses philosophischen Philologen, seine heitere Aussichten über die verschiedensten Wissenschaften in einer schönen Verbindung, endlich seine menschenfreundlichen Grundsätze selbst, die eines alten Weisen wert sind, suchet man beim wortreichen Ernesti ziemlich vergebens." Endlich erklärt er eine kurze und zweckmäßige Geschichte der Philosophie für die Primaner für sehr nützlich behufs Verständnis Ciceros, vieler anderer Bücher und Wissenschaften, vorzüglich aber eines großen Teils der Philosophie, „sowie Dogmatik ohne historiam dogmatum immer halb unverständlich bleibet."

Wir sind am Ende mit Herders Gymnasialpädagogik. Der Schlußeindruck ist wohl der eines erdrückenden Reichtums an Bildungselementen und die Furcht vor geistiger und gemütlicher, wenn auch nicht physischer Überbürdung der Schüler. Denn wenn man auch berücksichtigt, wie viel einfacher und übersichtlicher die einzelnen Disziplinen dermalen waren, so bleibt doch eine ungemeine Vertiefung und Verarbeitung aller Gegenstände vorausgesetzt. Aber dafür fehlte auch alle Pedanterie, alle bureaukratische Nivellierung, alle methodische Gründlichkeit, alle die freie Bethätigung der Lehrerpersönlichkeit einschnürende Beaufsichtigung, aller schulmeisterliche, den Privatfleiß dämpfende Tik. Liebe und Lust, einen fröhlichen Wettstreit, eine wahre Eris will er aufstacheln unter Lehrern wie Schülern, ihnen auf alle Weise ihre Arbeit lieb und bedeutend machen.

In einer Vorstellung an den Herzog klagt Herder einmal dringlich über die „wenige Aufmerksamkeit des Publikums gegen das Gymnasium", die sich besonders in dem kümmerlich geringen Besuch der Examina und Actus bekunde. „Was Wunder, daß den jungen Leuten Lust und Liebe zu diesen Erstlingen ihres Ruhms vergeht und sie dazu beinah müssen gezwungen werden." Darum strengt er alles an, um das Examen zu einem „Fest des Genius der Schule" auszugestalten: „an ihm soll und will er sich in seiner schönsten Gestalt zeigen", „munter, thätig, der Sache gewiß, bescheiden, sittsam". „Wir sind alle hier, den Genius der Schule, euren Genius, ihr Schüler, in seiner besten Gestalt zu erblicken, und ihn mit dem verdienten Ruhme zu kränzen." Am meisten freilich haben gewiß Herders großartige Schulreden, von deren Reichtum die vorstehende Verwertung derselben zeugen dürfte, dazu beigetragen, den Genius der Schule zu beflügeln und darzustellen. Wiederholt giebt er in diesen Reden Winke über die richtige Art des Examens: das Examen soll nicht dem Lehrer Gelegenheit bieten, durch glänzende Lektionen sich hervorzuthun, durch tiefes Eindringen in die Details seine gründliche und genaue Gelehrsamkeit darzuthun; sondern es soll seine Lehrart offenbar werden, auch der Geist und das Gemüt, mit welchem er seine Klasse betrachtet und behandelt. Die Wurzel bleibe in der Erde; er zeige uns ihr Gewächs, dessen Blumen und Früchte! Statt also viel zu reden, soll der Lehrer durch geschickt einleitende, kurze Fragen dem Schüler Gelegenheit schaffen, sich auszuweisen; den Fehlern soll er geschickt zuvorkommen und sie in leichter, gewandter Weise verbessern. „Nur dann wird das Examen für die Antwortenden und für die Hörer angenehm, wenn jede Lektüre so lange festgehalten wird, bis die profectus der Klasse in derselben wie

ein Gemälde mit Licht und Schatten erscheinen und man dadurch zum neuen Gemälde der folgenden Lektüre vorbereitet, gestärkt und orientiert wird. Ein Lehrer, der seine Klasse kennt und liebt, wird also die Fragen so einrichten, daß sie beantwortet werden können, und wird sie an solche richten, die sie ihm etwa am besten beantworten können; daraus entspringt Nacheiferung, die besser ist als Beschämung." Um aber dem Lehrer die hierfür notwendige Vorbereitung und ruhige Gelassenheit in Fragen zu ermöglichen, ließ Herder als Ephorus ihn einige Tage zuvor wissen, über welche Materie er prüfen wolle. Und um die Schüler vor unvernünftiger, betäubender Furcht zu bewahren, erlaubte er dem Lehrer, auch den Schülern einen Wink über die Materie zu geben. Denn das ganze Jahrespensum könne man gar nicht fordern. „Eine Wachtparade in den Lektionen soll das Examen nicht sein, sondern eine vernünftige väterliche Übung."

Das war der Geist wahrer Humanität, der die ganze Ephorenwirksamkeit Herders beseelte, und ihm verdankt das Weimarsche Gymnasium vielleicht noch mehr als den einzelnen trefflichen methodischen Maximen seine frohe Blüte.

6. Zur Methodik des Volksschulunterrichts. Suphan schreibt in seinem Vorwort zum 30. Bande von Herders Werken: „Mit der Herder-Ausgabe zahlt die deutsche Schule dem Lehrer Deutschlands ihren Dankeszoll." Dem Lehrer Deutschlands! Denn „ein schrankenloses Lehrbedürfnis war der Grundzug seines Wesens". Dafür beruft er sich auf Knebels Urteil: „Er verfertigte einen Katechismus, ein Abc-Buch mit eben dem Geist und derselben Liebe wie die Ideen zur philosophischen Geschichte der Menschheit. Einen menschlicheren Menschen, wenn es auf Kenntnisse und Wissenschaften ankam, giebt es nicht. Er lieh sich allen gerne zur Verbesserung und Vollkommenheit." So stehen nun in dem Bande, der die schulamtliche Thätigkeit Herders umfaßt, friedlich und wohl verträglich die Gymnasialreden und -Verordnungen und die Beiträge zum Elementar- und Seminar-Schulwesen nebeneinander. Freilich überwiegen die ersteren und die Beiträge zur Methodik des Volksschulwesens sind klein beisammen. Aber einmal gelten alle auf die Regierung der Schule bezüglichen Äußerungen auch für die Volksschule; und dann offenbart uns das umfangreiche Aktenmaterial den enormen Umfang der Schulaufsichtsarbeiten Herders, „die im übrigen sich von den Amtsgeschäften eines an gleicher Stelle stehenden Beamten nicht unterscheiden", überall aber den heiligen Ernst bekunden, den Herder der Förderung dieses wichtigsten Zweiges der öffentlichen Erziehung gewidmet hat. Übrigens bestand auch ein starkes äußeres Band zwischen Gymnasium und Volksschule in Weimar. Herder hielt es selbst für den ganz besondern Vorzug seines Planes für das Seminar, daß es „seine Wurzeln in und um allerlei Institute schlingt und ihnen nützlich wird, mit diesen allen bestehen muß". Einerseits rekrutierten sich die Seminaristen aus den „mit guten Zeugnissen ausgestatteten Subjekten" secundae oder tertiae classis gymnasii im Alter von mindestens 14 Jahren. Andererseits erteilten die sechs tüchtigsten Seminaristen Unterricht an den Unterklassen des Gymnasiums, an der Garnison- und Mägdlein-Schule gegen ein kleines Gehalt. Das förderte natürlich ebenso jene an Lehrern so armen Anstalten wie es den Seminaristen zu gute kam. Herder legte, wie wir schon hörten (S. 620 f.), den größten Wert auf die tüchtige methodische Übung der Lehrer. Die Verbindung des höheren und niederen Schulwesens dokumentierte sich auch darin, daß der Ephorus des Gymnasiums der Direktor des Seminars war und „bei den öffentlichen Examina des Gymnasii auch ein Examen mit den Seminaristen abhielt". Dafür verlangt Herder keinen Lohn, „als daß er die Aufnahme des Instituts sehe, Oberkonsistorio bei erledigten Schulstellen jederzeit ein tüchtiges Subjekt vorschlagen könne und von ihrem Amt viel Gutes erlebe." So diente ihm das Schullehrerseminar in jeder Weise zum Hebel seines Wirkens für das weimarische Schulwesen überhaupt; denn alle hauptstädtischen Schulen wurden zu Dependenzen des Seminars, mußten darum dessen Direktor volle Einsicht in ihren Betrieb verstatten; das Seminar wurde „die Pflanzschule des Landes und der Hauptstadt".

Doch würde man sich irren, wollte man annehmen, Herder habe die Hebung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes etwa in dem Sinne betrieben, daß beide innerlich dem höheren Schulwesen angenähert, so etwas wie eine university extension movement eingeleitet würde. Ich habe das schon oben (S. 620) aus den grundlegenden §§ des Seminarstatuts erwiesen; dasselbe beweist der Unterrichtsplan für die Seminaristen (S. 622). Darin zeigt

sich ja die Absicht, den Lehrer zur Aufklärung über mancherlei Vorurteile und Aberglauben des gemeinen Mannes zu befähigen; aber ebenso bestimmt, man dürfte sagen: schroff tritt die Abstellung der ganzen Vorbildung auf gemeinnützige Kenntnisse hervor. Die Einrichtung eines eigenen Seminars, dessen fester Stundenplan übrigens bloß 2 Stunden täglich enthält, im ganzen uns noch nicht durchsichtig ist, begründet Herder auch damit, daß „unter der Menge anderer Schüler das F. Gymnasium die eigentliche Bildung der künftigen Landschullehrer nicht bestreiten kann, vielmehr diese, die an den wenigsten Arbeiten secundae und tertiae classis teilnehmen können, durch ihre tote Gegenwart die Klasse drücken und zerstreuen." Herders Gedanken gingen auf Hebung des ökonomischen und sittlichen Niveaus. „Was hülfe alle erlernte salomonische Weisheit, wenn der Schullehrer bei Mißwachs oder einem teuern Jahr Gefahr läuft, mit Weib und Kind zu verhungern?" In dem Kampf gegen die Verquickung der Kantor- und Konzertmeisterstelle, betont Herder: „die Gemeinden wünschen dergleichen Subjekte, die auf dem Theater gebraucht sind, nicht." „Ganz andere Sitten, eine andere Lebens- und Denkweise wird erfordert von einem Manne, der die Landjugend unterrichten, der das Zutrauen der Gemeinde gewinnen, sich als oftmaligen Stellvertreter des Pastoris Achtung verschaffen, auf dem Lande, landmännisch beschränkt, leben und in seinem Kreise zur Landes-Kultur ein Vorbild werden soll."

Ohne mich des weiteren in die Einrichtung des Seminars einzulassen, möchte ich nur noch hervorheben, daß Herder an einen Seminarlehrer viel höhere Ansprüche erhob als an einen sonstigen Elementarlehrer. Man hatte ihm einen solchen für das neu zu gründende Seminar aufdrängen wollen. Herder lehnte ihn energisch ab: „Er ist kein Studierter; er hat also auch nicht die Methode, künftige Lehrer zu instruieren, ob er wohl kleine Kinder und Mädchen deshalb sehr gut instruieren kann. Beide Sachen und Ämter sind weit verschieden. ... So viel ich, auch in meinem Plan, von der Übung halte: so lernt sich nicht alles in der Welt durch Tabellen und Übung eines anderen, der diese nicht weiter deutlich machen und auf bestimmte Begriffe reduzieren kann." Dazu kam das zu hohe Alter des Betreffenden: „Zu einem neuen Institut gehört ein junger, eifriger Lehrer, der eine Zeitlang sein Hauptwerk aus dieser Sache macht und dem ich gern wünschte, andere ähnliche Institute zu sehen, um seinen Fleiß und Eifer aufzumuntern. ... Bei allen Pädagogien, Realschulen u. dergl. hat man darauf, insonderheit vom Anfange, Rücksicht genommen. Ein bejahrter Lehrer bringt selten in eine junge Anstalt Feuer und Leben: er hat das Seine auf der Welt gethan und thut's in der Sitte fort; es wäre so unbescheiden, als es unnützlich wäre, ihm zuzumuten, daß er eine andere Lehrart ergreife oder sie mit dem Jugendeifer unterstütze und behandle, als ein anderer Mensch, der hierin noch Laufbahn und Verdienste sucht."

Man muß es bedauern, daß wir von diesem ebenso menschlichen wie nüchtern realistischen Schulleiter so wenig ausführliche Äußerungen zur Methodik des Volksschulwesens besitzen. Immerhin hat er uns in seiner Fibel und in seinem Katechismus für die wichtigsten Gebiete des Elementarunterrichts hervorragende Hilfsmittel hinterlassen, zu deren Prüfung wir nunmehr übergehen.

1787 erschien Herders „Buchstaben- und Lesebuch", 16 Blätter unpaginiert, nur auf je einer Seite bedruckt, wohl um ihnen durch Zusammenkleben möglichste Unzerreißbarkeit zu geben. Die schöne Absicht des Unternehmens, wie sie in der vorgesetzten „Anweisung für verständige Schullehrer" sich ausspricht, kennen wir schon (S. 621). Die bisherige tägliche Qual sollte für beide Teile zum „ergötzlichen Spiel" werden. Das geschieht durch möglichste Beachtung der Regeln der Anschaulichkeit und des Interesses einerseits, durch möglichste Erleichterung des Gedächtniswerkes andererseits. So beginnt Herder denn mit dem Abc in der gewöhnlichen Ordnung, nur durch Ruhepunkte unterschieden: „das Kind bekommt mit diesen Absätzen ein gewisses Maß ins Ohr und da die Buchstaben allesamt willkürliche Zeichen sind, so wird damit dem Gedächtnis sehr geholfen. Sodann wird der Lehrer Sorge tragen, daß der Schüler die Buchstaben auch außer der Ordnung erkenne, die ähnlichen unterscheide und die Doppellauter, die auf der Mitte der Seite stehen, auch dem Schall nach vernehmlich aussprechen lerne; denn nachdem sich der Mund frühe gewöhnet, nachdem bleibt die Aussprache lebenslang." S. 2 bietet dann kleinste Silben, „die durch eine fehlerhafte Aussprache oft (zumal in Thüringen) verwechselt werden". Wie freilich jener Zweck bei so sinnlosen Worten wie ba, pa, erreicht werden

soll, ist unklar. Ist schon dies mangelhaft, so hat Herder überhaupt der Unbekanntschaft seiner Zeit mit der Lautiermethode seinen Tribut gezahlt; doch hat er die herrschende Buchstabenmethode dahin abgeändert, daß der Lehrer die Buchstaben nennt und die Kinder die Silbe aussprechen, statt umgekehrt; das solle oft auch ohne Buch vorgenommen werden. Übrigens bemerkt er: „Bei dem sog. Buchstabieren oder Silbieren kann keine allgemeine Methode vorgeschrieben werden, weil meistens jeder Lehrer seine eigene Vorteile hat.“ S. 3—5 bieten dann, von Vater, Mutter, Kind, ich, du, er resp. den Hilfszeitwörtern ausgehend, die Deklinationen und Konjugationen einfachster Art, doch an lauter vertrauten Wörtern, „nicht damit das Kind die Grammatik lerne, die für dasselbe noch nicht gehört, sondern weil sie die leichtesten Silben und den Grund der ganzen Sprache enthalten. Da einerlei Worte hier oft vorkommen, so wird das Kind diese Seiten im leichtesten Spiel lernen und sich froh dünken, daß es schon so viel kann.“ Dieselbe reizende Natürlichkeit und Liebenswürdigkeit spricht sich im folgenden Wink aus: „da das Abc-Buch insonderheit laut getrieben, im Gedächtnis bleibet: so hat es damit Deklinieren und Konjugieren gelernt, ohne daß es weiß, was deklinieren und konjugieren heißt. Der Lehrer kann nach den verschiedenen Abteilungen die Ordnungen seiner Klasse so abwechseln lassen, daß sie gleichsam in stetigem Wetteifer sind und die ganze Klasse bei dieser Lektion in Aufmerksamkeit bleibet.“ Unter der Überschrift: „Alle Werke Gottes loben den Herrn“ bringt S. 6 rhythmisch geordnete Reihen von konkreten Substantiven, welche die dem Kinde augenfälligsten Erscheinungen und bekanntesten Anschauungsobjekte bezeichnen: z. B. die Lieblingsblumen, Speisen, Getränke, Handwerker, Jahreszeiten, Tage, Weltteile, Länder, Hauptstädte. Dazu bemerkt Herder: „Es folgen einige Zeilen von Namen der Dinge, die im gemeinen Leben am meisten vorkommen und bei denen das Kind auch schwere Wörter zusammensetzen und lesen lernet. Der Lehrer wird hier einen gewissen Wohlklang (Rhythmus) bemerken, der zum Lernen überhaupt und insonderheit, wenn viele gemeinschaftlich eine Arbeit treiben, die Mühe sehr erleichtert. Der Lehrer kann auch hier mit Wörtern, mit halben und ganzen Reihen sehr abwechseln, daß er die ganze Ordnung gleichsam im Takt und in der Aufmerksamkeit erhalte.“ Nachdem S. 9 unter der Überschrift: „allerlei Tiere“ diesen die Bezeichnung ihrer Stimmen, ihres Charakters, ihrer Thätigkeit als Prädikate beigegeben, bietet S. 10 und 11 ähnlich lautende Hauptwörter und Zeitwörter in ihren Hauptformen, weil „ihre gute Unterscheidung nicht nur zum richtigen Schreiben, sondern auch zum richtigen Lesen und Aussprechen unentbehrlich ist“. Dabei werden besonders die Imperfektformen berücksichtigt. S. 12—15 bringen dann in kurzen volkstümlichen Gedächtnissprüchen, Bibel-, zumal Bergpredigt- und Psalmworten, deren sinnige und fromme Auswahl Herder von der sympathischsten Seite zeigt, „die schönsten Gebete und Sittenlehren, die dem Lehrling auf sein ganzes Leben lieb sein werden.“ Diese Sprüche sind in kurzen Zeilen abgesetzt, „damit das verhaßte Singen — der Sington — aus den Schulen, das meistens den Verstand zerreißt, verhindert werde. Hier sind, sofern es der Raum erlaubte, die Absätze nach dem Verstande bezeichnet und es gehet gar wohl an, daß ein verständiger Lehrer das lernende Kind gleich vom Anfange zu einem solchen Lesen gewöhne. Ungemein viel Ehre macht's dem Lehrer, in dessen Schule man diese vernünftige und schöne Lese-Art beobachtet findet.“ Für die vorletzte Seite bemerkt Herder, daß sie nicht mehr nach Silben abgeteilt sei, weil ein Kind, wenn es an sie komme, schon so weit sein müsse, daß es diese selbst abteilen könne. Auch in diesem Verfahren mit der Silbenabteilung unterscheidet, wie Morres bemerkt, sich Herders Büchlein vorteilhaft von Basedows „kleinem Buch für Kinder aller Stände“, in welchem unnötig störend zwischen den Silben Beistriche und zwischen den einzelnen Worten Parallellinien angebracht sind. Dieser unabgeteilte glatte Druck entspricht auch dem Inhalt von S. 15, wo ein ungemein schlichtes, der kindlichen Fassungskraft völlig angemessenes Morgen- und Abendgebet zum Vaterunser, dem Schluß des Lesebuchs, überleitet. Das Abendgebet lautet: „Lieber Gott, ich danke dir, daß du mich diesen Tag gesund erhalten und mir viel Gutes gethan hast. Vergieb mir alles, was ich nicht recht gethan habe, und gieb mir Gnade, daß ich es nicht mehr thue. Laß mich gesund schlafen und erwachen zu neuem Fleiße. Amen.“

Über das Rechnen bemerkt Herder: „die Zahlen stehen auf dem ersten Blatt und das Einmaleins auf dem letzten. Der Lehrer thut wohl, wenn er jene dem Kinde gleich nach

den Buchstaben bekannt macht und während des Gebrauchs dieses Buchs ihnen die 3 ersten Spezies im Spiele beibringt. Dies geht sehr wohl an und mit dem Einmaleins am Ende bahnen sie sich den Weg zum weitern Rechnen. In allen Ständen und Geschäften ist dieses ihnen sehr nützlich und nötig.“ Das Schreiben aber, wofür das Lesebuch noch keine Vorschriften, aber „einen ausgesuchten Vorrat“ an Wörtern enthält, soll sobald als möglich mit dem Lesen verbunden werden, weil sich beides gegenseitig fördert und das Kind durch die Abwechselung, noch mehr aber durch die Übung, indem es siehet, daß es auch etwas thun kann, angenehm aufgemuntert wird. Im einzelnen giebt Herder noch folgende Winke: „das Ab — ab, die Verba, die Nomina schreibt der Lehrer vor und läßt die Kinder nachschreiben; oder wenn sie so weit sind, giebt er ihnen andere Verba vor, die sie nach diesen auf der Schiefertafel oder dem Papier selbst schreiben, und so lernen sie abermals deklinieren und konjugieren, ohne daß sie es wissen, was ein Kasus oder Tempus sei. Bei den Nominibus müssen sie auf die Fragen: Wer? was?, bei den Verbis auf die Hilfswörter: ich bin, ich war, ich habe, ich hatte, merken, und so muß ihnen allmählich das eigene Schreiben ein Spiel werden.“

So beherrscht liebenswürdige Kindlichkeit das ganze Werkchen. Daneben wird sinnig das Sprachgefühl geweckt durch die stete Verbindung von Lesen und Schreiben, das Gedächtnis unterstützt durch Klang und Rhythmus der zusammengereihten Wörter, niemals das Interesse und die Phantasie ermüdet durch abstrakte Übung von Formen: selbst bei der Grammatik merken die Kinder nichts von Formalismus, empfinden nur die Aneignung eines bescheidenen Schatzes elementarer Sachkenntnisse. Ruhiger Fortschritt und muntere Abwechselung verbinden sich. Von Pedanterie keine Spur! Mit Recht findet Haym in dem für die Thüringische Armut bezeichnend dürftigen und sparsamen Büchlein „einen bescheidenen Vorläufer jener heut so viel reicher, ja allzureich ausgestatteten elementaren Schulbücher.“ Vor allem aber dürfte keine Fibel die Herdersche übertreffen an herzlicher Menschlichkeit. Es ist in der That, wie Prinz August scherzte, „ein Meisterstück in seiner Art, das eines guten Vaters, Sprachlehrers und Philosophen vollkommen würdig ist“.

Der Theologe drängt sich bei diesen ganzen pädagogischen Arbeiten niemals hervor: Herder lebt jedesmal ganz in dem Gebiet menschlicher Bildung, das ihm gerade befohlen ist. Und doch war ihm, zumal für die Elementarbildung, der religiöse Unterricht am meisten am Herzen gelegen. Er beruft sich einmal darauf, daß er unter allen Mitgliedern des Oberkonsistorii am meisten Gelegenheit habe, die Früchte des Lehrerfleißes zu beobachten, da er „der Konfirmans sämtlicher hiesiger Kinder sei.“ Daß er aber mit ebensoviel theologischem wie pädagogischem Eifer seine Erfahrungen verwendet hat, dafür zeugen alle seine Bemühungen um die inhaltliche und formale Reform des Religionsunterrichts. Wir werden dabei dieselben religiösen Grundanschauungen und dieselben Anschauungen vom normalen Gang religiöser Bildung verwirklicht finden, die wir zuvor feststellten (vergl. S. 611 ff. 613). Dabei sei erinnert an das alte Drängen Herders auf Reduktion der überreichlichen Zeit für die religiöse Erbauung und Gedächtniserfüllung (S. 645); in den Schulakten finden wir darüber folgende Notiz: „Die Verminderung der unbesuchten, mithin nutzlos gehaltenen Wochengottesdienste verdient Beifall, indem dadurch der Jugend eine Reihe Stunden erspart wird, die sie unnötig versinget.“ Aber um so intensiver soll dann die Pflege des religiösen Lebens sein. So enthält denn der Entwurf des Seminars nur betreffs des Religionsunterrichts methodische Winke: der Inspektor soll insonderheit sehen auf die Methode eines guten Unterrichts in der Religion und der biblischen Geschichte, „daß beide dem Landvolke rein und klar, faßlich und anwendbar beigebracht werden: der gewöhnliche Schwall unverständlicher Ausdrücke und erzwungener Tropen, die weder den Verstand noch das Herz bessern, aber wohl das Gedächtnis martern und dazu mit beigetragen haben, daß die Religion in diesem schlechten Gewande beinahe selbst dem gemeinen Manne verächtlich geworden ist, muß zuerst bei Bildung künftiger Schullehrer, die hernach wieder andere bilden, vermieden werden. Denn es ist unbeschreiblich, wie sehr sich die Irreligion auch auf die niedrigsten Klassen des Volks auszubreiten anfängt, und es kann nicht geleugnet werden, daß außer der wachsenden Sittenlosigkeit böser Beispiele vorzüglich mancher schlechte Unterricht daran schuld sei.“

Kein Wunder, daß sich Herder fast seit Antritt seines kirchlichen Berufs mit der Abfassung eines neuen Katechismus trug. Suphan glaubt sogar einen zierlich geschriebenen Ent-

wurf dazu aus der Bückeburger Zeit gefunden zu haben: „Er ist auf 9 Blätter geschrieben und zerfällt in 14 Abschnitte, die leitenden Grundgedanken werden durch Bibelstellen belegt und überall, wo es angeht, wird dem theoretischen Gedanken (dem Dogma) die Folge für das Praktische (die Pflicht, zu der er Anlaß giebt) angeschlossen“ (Dahms). Dann wird der Gedanke mehr und mehr aufgegeben; als er ihn in den 90er Jahren wieder aufnahm, wollte er kein selbständiges Werk mehr schaffen, sondern nur noch eine Bearbeitung des Lutherischen Katechismus. Seine erste Niederschrift, die Hand in Hand ging mit der Abfassung der letzten beiden Sammlungen christlicher Schriften, sandte er zur Begutachtung an seine Kollegen und bemerkte dazu: „Von den 20 oder 30 Katechismen, die ich vor mir gehabt habe, habe ich manches benutzt, aber keinen durchaus zu Grunde gelegt, weil in den meisten eine zu künstliche, komponierte, theologische Sprache, in den anderen die schändlichste Sudelei herrschte. Ein echter Katechismus muß viel, alles aber auf die leichteste, faßlichste Weise leisten. Kompendienweisheit und ein trockener Stammbaum von Lehren und Pflichten ist ein totes Ding, so kurz man auch damit hinkommt.“ Wir besitzen noch neben der der Druckgestalt zu Grunde liegenden Niederschrift eine erste, vielfach durchgebesserte Niederschrift voller Ausstreichungen und Zusätze. Daraus ersehen wir, daß Herder zuerst den Gedanken hatte, das vierte und fünfte Hauptstück dem Ganzen voranzustellen, und, was wichtiger ist, „wie Herder bei seinem ersten Entwurf noch manche Begriffe der „gelehrten Theologie“ berücksichtigt hat, die er, je mehr er während der Arbeit den rein praktischen Zweck des Katechismus ins Auge faßte, sittlich religiöse Menschen, aber nicht „gelehrte oder gar streitende Theologen“ zu bilden, als zweckwidrig wieder ausschied. Dort findet sich noch die Lehre von den Ämtern Christi, von dem Stand seiner Erhöhung und Erniedrigung, von den Engeln, der Begriff der Erbsünde, der Rechtfertigung und anderes mehr, was alles später gestrichen ist“ (Dahms). Nachdem dann die Stände sich die Bestätigung des Herderschen Katechismus vom Herzog erbeten hatten, erschien die erste Auflage 1798 und zwar mit dem Druckort „Weimar und Halle“. Das weist hin auf Herders Wunsch, ihn auch in Preußen eingeführt zu sehen. Bald aber schreibt er an Gleim: „Mein Katechismus wird in Preußen nicht eingeführt werden; dazu sind eure Pröpste zu aufgeklärt: sie scheren nicht von den Schafen, sondern wollen Wolle von den blanken Steinen.“ Dagegen behielten die weimarischen Lande Herders Katechismus bis 1884, fast ein Jahrhundert lang bei und 1810 erschien ein umfangreiches „Handbuch für Schullehrer zur Beförderung eines zweckmäßigen Gebrauchs des Herderschen Katechismus“ von Direktor Horn.

Betrachten wir kurz den religiösen Standpunkt und Inhalt des Katechismus! Wir können da Hayms Urteil wesentlich beipflichten. Der Katechismus und die christlichen Schriften erläutern sich gegenseitig, stehen sachlich auf demselben Standpunkt, der Katechismus faßt den Inhalt jener nur noch populärer ins Kürzere. Dagegen glaube ich, daß mehr äußere Anbequemung in dem Schulbuch geübt ist, als Haym zugeben will. Allerdings den Priestertalar läßt er da fast noch weniger sehen. Aber an vielen Stellen, zumal beim zweiten Artikel und bei den Sakramenten, merkt man, daß ihm das Gewand, in das er seine Gedanken kleiden muß, unbequem war. Gewiß fand er diese Akkommodation, die er ebenso durch Stehenlassen wie durch Umdeuten des Fremdartigen übte, mit seiner inneren Wahrhaftigkeit wohl verträglich, er übte sie als praktische christliche Pflicht, ja auch aus eigenem Bedürfnis. Denn: „So nahe er mit seiner humanitären Fassung des Christentums an die Ansichten der Aufklärer und Philanthropen heranreichte, so scheidet ihn doch von diesen eine feine Linie — der Sinn für die Kontinuität des Alten und Neuen und das mitfühlende Verständnis für jedes echte, wenn auch in altfränkische Form gekleidete religiöse Gefühl.“ So hat er im Unterschied von allen Aufklärern den Vorzug des Lutherschen Katechismus erkannt: „Luther war ein großer und guter Mann und sein Katechismus ist besser als der Rochowsche.“ Aber die Art, wie er nun Luthers Erläuterungen möglichst oft gelegentlich verwendet, nicht aber als Leitfaden und in ihrem Zug und Zusammenhang, sondern so, daß Luthers zu Herders Erklärungen einen spürbaren Gegensatz bilden; die Art, wie er den alten Kirchenglauben nicht bloß, sondern den reformatorischen Heilsglauben unbesprochen stehen läßt, in seiner eigenen Ausführung aber vor keiner pelagianischen, moralistischen Ketzerei zurückschreckt, gemahnt an den Seufzer, den er während der Arbeit ausstieß: „Wie armselig und bedrängt stehen wir, daß wir uns noch mit manchem schleppen müssen, was uns ge-

gebene Form ist! Indessen ich habe einen Landeskatechismus zu schreiben, mit allen den Rücksichten der Nutzbarkeit und Bescheidenheit, die uns die Zeit und Situation auflegt." So fehlt es denn dem Werkchen an Kontinuität, an geschlossener Einheit und festem, sicherem Gang; es hat, für uns freilich mehr als für die ans Umdeuten und Verwässern gewöhnten Zeitgenossen, vielfach etwas Gezwungenes, Zusammengesetztes, Unharmonisches.*)

Trotzdem trifft Hayms Urteil die volle Wahrheit: „Herders populärste christliche Schrift macht gerade am wenigsten Umstände mit dem alten Kirchenglauben. Ihre ganze Akkomodation besteht darin, daß er an den bedenklichsten Punkten, statt selbst zu sprechen, die Bibel sprechen läßt. Er wagt sich hier nicht, wie anderwärts, mit absichtlich stark pointierten Ketzereien vor, aber er bewegt sich auch andererseits hier nicht, wie sonst so oft, in künstlichen und unklaren Vermittelungsversuchen. Überall vielmehr tritt seine Meinung einfach und unzweideutig hervor. Wer wissen will, wie Herder über das Wesentliche des Christentums dachte, wer einfach und unbeirrt durch das Schwanken seiner poetischen Natur, den offenen Ausdruck seiner religiös-ethischen Überzeugung kennen lernen will, dem stehen die Fragen und Antworten dieses Katechismus darüber am besten Rede. Alle Gelehrsamkeit, alle Künstelei, alles Biegen und Winden hört hier auf: „Herders Christentum, das Christentum, das er dem gemeinen Manne gepredigt wissen wollte, war herzlicher Rationalismus mit einem starken Beisatz tiefen Empfindens und idealistischer Hoffnungen." „Der ganze Katechismus geht doch einfach darauf aus, „in der Hülle den Kern zu finden", und dieser Kern ist eben der Geist des Christentums, wovon er ausführlicher vor dem Publikum seiner christlichen Schriften geredet, eben „die Religion Jesu", die er dort der „Religion an Jesu" entgegengestellt und von allen Lehrmeinungen geschieden hatte. Auf Erhebung des Glaubensinhalts ins Moralische, auf religiöse Verinnerlichung des Moralischen geht der ganze Katechismus." Dazu bekennt sich auch die Einleitung unmißverständlich: Der Katechismus soll unsern Verstand üben und gute Gesinnungen in uns erwecken; jenes, indem wir Rechenschaft geben lernen von dem, was wir glauben und worauf wir hoffen; dieses dadurch, daß er uns die Wohlthaten Gottes und unsere Pflichten vorstellt; der ganze Inhalt des Katechismus aber als des Auszugs aus der ganzen heiligen Schrift ist zusammengefaßt im Doppelgebot der Liebe! So bereitet ihm denn das erste Hauptstück, wobei er die Erklärung der Gebote bis in die einzelnsten Lebenslagen und Stände führt, keinerlei Schwierigkeit. Er empfindet es ja nicht, daß er der testamentarischen Sittlichkeit eine ganz andere Farbe und Tendenz giebt, wenn er die Gebote nicht mit Furcht, Liebe und Vertrauen gegen Gott, sondern mit der Rücksicht auf das, was den Menschen anständig, zu Glück, Selbstachtung und gesellschaftlichem Frieden führend ist. Diese anthropo-, statt theocentrische Orientierung, die in der bei jedem Gebot begegnenden utilistischen Wendung: „macht Wohlthun ꝛc. glücklich?" gipfelt, läßt natürlich auch die Sünde nur als Zurückbleiben hinter dem eingepflanzten Ideal — das Gesetz Gottes ist die „Regel unserer Natur" —, als Ohnmacht und Unlust, nicht aber als Schuld und Knechtschaft, als radikales Böses und ewiger Strafe würdige Verdammtheit beurteilen. Darum ist das zweite Hauptstück mit dem ersten nicht verbunden durch den Gedanken der Erlösung, sondern so: „was ist es, das uns diese Lust und Liebe zu den Geboten Gottes giebt? — Die Religion Jesu Christi, von der die folgenden Hauptstücke reden." Das Glaubensbekenntnis „der alten christlichen Kirche" bietet ihm durch die drei Artikel keine Schwierigkeit, denn darin sind nur die drei Hauptwohlthaten ausgedrückt, in denen sich Gott geoffenbart hat, Schöpfung, Erlösung und Heiligung. Den ersten Artikel vermag Herder am innigsten und natürlichsten auszulegen mit seinem sinnigen optimistischen Naturglauben an Gottes gütige Ordnungen, denen uns einordnend wir glückselig sind und Gottes Werkzeuge in seinem weiten Haushalt. Auch der Tod ist eine weise Anordnung Gottes; Leben aber heißt in allen Gebieten der Natur

*) Ich glaube, er hat das selbst auch stark empfunden. Denn wenn in der zweiten Niederschrift sich nichts mehr findet von Erbsünde, Engel, prophetischem und hohepriesterlichem Amt, von dem zweifachen Zustand der Menschheit Jesu Christi, Höllenfahrt, Wegnahme der Sünde, die uns von Gott schied, Rechtfertigung als Gerechterklärung, Begründung der gewissen Hoffnung in der Auferweckung Christi, von dem objektiven Gnadengut im Sakrament, der Gemeinschaft zwischen dem Leib und Blut Christi und dem gesegneten Brot und Wein, — Grundlehren der lutherischen Kirche, denen er in der ersten Niederschrift Rechnung getragen —, so geschah das nicht bloß aus praktisch-pädagogischen Gründen, sondern auch aus dem Gefühl, daß auch die abgeschwächteste, matteste Deutung jener Anschauungen seinen Lehrzusammenhang zerstörte.

alle seine Kräfte üben und aufs beste anwenden. Das macht uns zugleich glücklich und pflichttreu gegen Gott. Zum Artikel von der Erlösung leitet darum die Frage über: „Wer hat uns unsere Pflichten gegen Gott als Schöpfer und Vater auf das schönste gezeigt? — Jesus Christus, von dem der zweite Artikel redet." Hier nun schaltet Herder in echt aufklärerischer Weise mit den kirchlichen, nein biblischen Worten und Begriffen. Trotz Behauptung der Sündlosigkeit verliert sich doch die spezifische Dignität des Erlösers ganz in seiner urbildlichen Religiosität und vorbildlichen Menschenliebe; erstere schließt das Gesetz der sittlichen Wiedervergeltung wesentlich in sich, letztere bezieht sich nur auf die „Armen, Kranken, Notleidenden, den verachteten und versäumten Teil der Menschen". Im Sterben — „es ist vollbracht" bezeugt das vollste Zutrauen zu Gott — und im erhöhten Zustand ist er uns ein aufmunterndes Beispiel geworden. Wie aber ist Christus unser Erlöser und Versöhner geworden? „Er hat uns vom Dienst der Sünde frei gemacht." von der Sünde, d. h. vom vorsätzlichen Bösesthun wider Wissen und Gewissen; vom Teufel d. h. von der abergläubigen Furcht vor dem Teufel; vom Tode d. h. von allem Unglück, davor man sich als vor einer Strafe der Sünden fürchtet. Mit Herders eigenen Worten aber heißt Erlösung Rückführung aus Lüge und Unwahrheit in sein Reich, das Reich des Lichts und der Wahrheit, „indem er uns die reine Wahrheit, die zur Seligkeit führt, erkennen gelehrt und sie ans Licht gebracht hat." So wird zwar „die Wohlthat Jesu, da er uns der Gnade Gottes wieder wert gemacht hat", mit dem biblischen Wort „Versöhnung" benannt, dafür sogar das paulinische „Wort von der Versöhnung", das Lamm Gottes und die Mittlerschaft herangezogen, aber Herders eigene Definition lautet: „Er hat uns als verlorene Kinder wieder zu unserem Vater und zu unserer kindlichen Pflicht zurückgeführt;" versöhnt sind wir, „wenn wir seine Kinder sind. Das ist, wenn wir ihm gefällig denken und handeln, das Böse hassen und das Gute thun." Hauptmittel Jesu war natürlich seine Lehre, meistens kurze Sätze und Sprüche, worin er uns die Gesetze seines Reiches — das Doppelgebot der Liebe — bekannt gemacht. Mit Vorliebe verweilt Herder natürlich bei den Gleichnissen, deren Zweck und Inhalt er jedesmal (!) in einer „Pflicht oder Lehre zum Wohl der Menschen" findet. Die Wunderthaten werden nicht geleugnet, aber in einer einzigen Frage als „allesamt wohlthätig" unanstößig gemacht. Ebensowenig wird die Jungfrauengeburt, Auferstehung und Himmelfahrt Christi geleugnet; er erwähnt sie aber ohne Erklärung lediglich mit Anführung der Worte der Bibel. Ich glaube nun nicht, daß man diese stillschweigende Eskamotierung der Heilsthatsachen und des Heilsdramas der Versöhnung, wobei doch die kirchlichen Rahmen ohne Inhalt stehen bleiben, mit der pädagogisch-ethischen Tendenz Herders allein erklären kann, wie Haym es thut: „So oft ein Stück der kirchlichen Artikel sich für das populäre Verständnis zu spröde, für die Bildung der Gesinnung zu unfruchtbar erweist, so oft geht unser katechetischer Erklärer stillschweigend daran vorüber. Er läßt das nur Mystische oder nur Dogmatische unbesprochen stehen." Nein, er läßt auch den Sünderheiland, der den Schuldbrief zerrissen und Vergebung der Sünden, Leben und Seligkeit wiedergebracht hat, unbesprochen stehen, weil er ihm allerdings, da es ihm an den richtigen Begriffen und Erfahrungen von Sünde und Gnade fehlte, mystisch und dogmatisch erschien und zu spröde war für seine Umdeutung in die optimistische Menschheitsmoral. Und damit setzt er an Stelle des Lutherschen eben einen naturalistischen Katechismus.

Dafür ist besonders charakteristisch die Auslegung des dritten Artikels. Heiligung ist Erleuchtung des Verstandes, Ablenkung von Betrug und Irrtum, Hinleitung zur richtigen Erkenntnis einerseits, und dadurch Wiedergeburt unseres Willens, Änderung unseres ganzen Gemüts zum Wollen des Guten und Überwinden der Hindernisse anderseits, also Absonderung der Menschenkräfte von ihrem Mißbrauch und Anwendung zu ihrem eigentlichen besseren Gebrauch; daß diese Erleuchtung und Besserung das Werk eines Augenblickes sein könne, leugnet er unbedingt; es ist die Wirkung der langsamen Erziehung durch Gottes Geist, der durch das Gewissen zu uns redet und Gottes Wort und alle Begebenheiten des Lebens auf uns anwenden lehrt. Wie wir schon hörten, war Herders Christentum und geistliches Wirken gar nicht orientiert an der Kirche oder Gemeinde; sie erscheint also hier auch nur als die Christenheit auf Erden, oder vielmehr: „was nennt man die christliche Kirche oder Gemeinde? — Alle diejenigen, die sich zur Lehre Jesu bekennen." An ihr als Anstalt hat er kein Interesse, wie umgekehrt

Luther alle folgende Stücke von ihr abhängen läßt: „in welcher Christenheit!“ Herder schärft hier nur brüderliche Duldung anders bekennender Christen ein. Die Gewißheit der Auferstehung leitet er natürlich sowenig wie die Sündenvergebung von der Zugehörigkeit zum Leibe Christi her, sondern von der Naturanlage des Menschen: „weil der Mensch Kräfte und Neigungen hat, die er hier nicht zur Vollkommenheit bringen kann und die ihm doch der Schöpfer gegeben.“ Übrigens nimmt der Rechtschaffene seinen Himmel, der Böse seine Hölle im Gemüte mit sich ins ewige Leben; der lebenslange Schade kann nicht durch einige fromme Worte auf dem Totenbette wieder gut gemacht werden.

Aus der schönen, lebensvollen Auslegung des Vaterunsers, wo die positive Frömmigkeit Herders am meisten herauskommt, will ich nur herausheben, daß er die zweite Bitte auf Heilighaltung alles dessen, was uns an Gott erinnert, das Reich Gottes auf die ganze Natur, die Erfüllung des Willens nicht auf Leidensgehorsam, sondern darauf deutet, „wenn von den Menschen der Wille Gottes so freudig und willig vollbracht wird, wie ihn die ganze Natur thut“, unser Brot als das von uns selbst auf eine rechtmäßige Weise erworbene faßt, die vierte Bitte überhaupt nach Luther ausweitet, bei der fünften Bitte die Mißdeutung, als ob Gott unsrer Sünde willen die Ordnung der Natur, das Gesetz der Vergeltung, aufhebe, bekämpft, den Zusatz: „wie wir vergeben“ mit heiligem Ernst einschärft, bei der sechsten Bitte sehr schön Schwermut, Traurigkeit, Verzweiflung als Versuchungen zum Bösen erkennen lehrt, mit der letzten Bitte aber schon zu dem Zutrauen und der Freude überleitet, womit er das Ganze schließen läßt. Sehr unbefriedigend dagegen ist nun die Sakramentslehre: Sakramente sind lediglich heilige Verpflichtungen, die Taufe das Gelübde des kindlichen Gehorsams, das Abendmahl seine Erneuerung; die Konfirmation aber spielt dabei eine große Rolle, führt zum ersten Abendmahl, zu dem Dank- und Freudenfest der Jugend, wo das seine Kindheit beschließende, in die Jahre der eigenen Rechenschaft eintretende Menschenkind seine neue Angelobung Gotte darbringt. Gelegentlich des Osterlamms hat Jesus das Andenken seines Abschiedes von seinen Freunden und die Erinnerung an die geistige Errettung der Menschen von Irrtümern und Sünden, die durch Jesu Tod bewirkt werden sollte, eingesetzt, mit dem letzten Zweck, die Genießenden zu ermuntern „zu den Gesinnungen Jesu Christi, die Wahrheit zu bekennen und Güte zu üben bis in den Tod.“

Nachdem so bei der Erläuterung des Vaterunsers und bei der Erklärung der Bedeutung der Sakramente das Religiös-Objektive im Ethisch-Subjektiven untergegangen war und, wie Herder sich gegen seine Kollegen rühmte, „der ganze Katechismus praktisch, und nicht bloß durch eine trockene Moral hinten“, schloß das Büchlein nicht unangemessen mit 12 allgemeinen Lebensregeln — auf der letzten Seite stand das kleine Einmaleins! —, die ausgehen von der Mahnung: „erhalte deinen Leib und deine Seele gesund“ durch Ordnung, stetes Streben nach Besserung, Heilighaltung von Gewissen und Pflicht, Wohlanständigkeit in Leben und Sprache, und über die Forderung der Liebe zum Vaterland und die andere: „Lerne frühe erkennen, wozu du in der Welt seist“ zu der Schlußmahnung führen: „Vernunft und Billigkeit sind die Regeln des menschlichen Lebens und das Band der Menschen untereinander. Das knüpfet und segnet Gott.“ So vollendet sich der Charakter dieses moralisierten Christentums, das lediglich christlich gefärbte Humanität ist.

Nun liegen aber in diesen moralisierenden, von aller Mystik, Sünden- und Gnadenerfahrung wie von den Vorgängen in Gott absehenden Verdünnungen des Christentums zu einer religiös gefärbten Philosophie κατ' ἄνθρωπον zugleich erhebliche Erleichterungen des religiösen Unterrichts; denn gerade die Lehren von Sündenfall, Heilsplan, Versöhnung, Erlösung, Rechtfertigung, Wiedergeburt, Opfertod, Gnadenstand u. s. w. machen der selbstthätige Aneignung, Anschauung und eigene Erfahrung als Voraussetzung aller Unterrichtung fordernden Pädagogik fast unübersteigliche Mühe, da jene Lehren auf Erlebnissen und Erfahrungen ruhen, die dem Kinde meist fremd sind. So verträgt sich denn Herders pädagogischer Standpunkt ebenso sehr mit seinem theologischen, wie beide dem kirchlichen und auch biblischen Standpunkt konträr sind. Die ganze Tendenz des Büchleins ist ja nach dem „Unterricht zum Gebrauch dieser katechetischen Erklärung“, „Beihilfe und Leitfaden zu sein für das freie Katechisieren, für diese lebendige, muntere Übung der Seelenkräfte, des Verstandes und Herzens wie des Gedächtnisses, die an Stelle des toten Auswendiglernens treten soll; dazu muß der

Katechismus dem Lehrer so verständlich sein, daß er von jedem Wort Rede und Antwort geben, die Wahrheiten des Christentums leicht und verständlich beibringen kann. Sonst bleibt der ganze Unterricht ein totes Gedächtniswerk. Man quält sich auswendig zu lernen, was man nicht verstehet, worüber man sich mit freien Worten nicht erklären kann, was man also auch bald vergißt oder gar verspottet und verachtet. Ein solcher soll der Religionsunterricht nicht sein. Die Lehre Jesu ist leicht und faßlich, sie soll angewandt werden und zur Glückseligkeit führen; folglich muß sie mit Verstand, mit Lust und Liebe gefaßt sein. Der Ekel, den man durch ein verstandloses Auswendiglernen der Jugend beibringet, dauert oft aufs ganze Leben." Deshalb gilt es natürlich, die Lehre Jesu recht leicht und faßlich darzustellen, weit ab von aller gelehrten und streitenden Theologie. Herder darf das um so mehr, als er sie nicht erst absichtlich simplifiziert, sondern überzeugt ist, daß „Gott in seinem Wort zu uns spricht, als Vater zu seinen Kindern". Er fragt einmal in der Einleitung: „Wenn uns also in der Bibel etwas fremd oder unverständlich vorkommt, was sollen wir thun?" und antwortet: „Wir sollen uns an das halten, was wir verstehen, was unsere Seele bessert und uns im Guten stärkt. Über das, was wir nicht verstehen, sollen wir Unterricht suchen"; in der ersten Niederschrift fügt er noch hinzu: „oder es anderen überlassen und dafür das Notwendige und Nützliche desto fleißiger gebrauchen." So vermochte er freilich „ein gemeinverständliches Volksbuch zu schreiben, indem er allem schwer Verständlichen und alledem, was auf die Besserung und Stärkung der Seele keinen (direkten) Einfluß haben konnte, aus dem Wege ging." (Dahms.)

Wie stellte er sich zu Luthers Katechismus? er respektierte ihn nicht bloß als ein „eingeführtes Lehrbuch unseres Landes, das also verstanden werden muß", sondern auch, weil der Inhalt seiner Hauptstücke der Absicht eines Katechismus und dem allgemeinen Fassungskreis unserer Jugend sehr angemessen ist, dem größeren Teil der Christen angemessener als es die gelehrteste Ableitung aus einem feinen Hauptbegriff sein könnte. Diese gelehrte Lehrart ist nicht für Kinder". Besonders rühmt er die einfältige Auslegung der 10 Gebote; „Luther hat sie in Worten seiner Zeit sehr herzlich und väterlich ausgelegt;" man solle sie nur für unsere Zeit verständlich machen und an jedes Wort die Pflichten knüpfen, die dahin gehören. Aber Herder verhält sich zu dieser Erklärung Luthers sehr frei; nur selten giebt er eine Erklärung dieser Erklärung, höchstens flicht er sie in die eigene hinein, meist ersetzt er sie durch die eigene. Vom toten Auswendiglernen der Lutherschen Was ist das? wie geschieht das? — die Hauptstücke selbst müssen und können von allen gelernt werden — will Herder die Lehrer zur Berücksichtigung der Fähigkeiten ihrer Lehrlinge wegbringen durch seine freieren Fragen und Antworten; dadurch aber hofft er gerade Luthers Katechismus leicht und lieb zu machen. Ich glaube vielmehr, die Konsequenz dieser Grundsätze wäre die völlige Ersetzung des Lutherschen durch einen modernen Katechismus.

Seine eigenen Fragen und Antworten will Herder aber nicht so, wie er sie formuliert, durchgenommen, geschweige memoriert haben, „denn in vielen Fragen und Antworten steckt, der erforderlichen Kürze wegen, manches, was durch neue Fragen zergliedert und aufgelöset werden muß." Herder will nur anregen zu jenem freien Katechisieren; „Leben und Bewegung" soll darin sein, „daß der Lehrer selbst aus ihm katechisieren lerne, und der Schüler ihn zusammenhängend in Frag' und Antwort als ein lebendiges Werk mit Liebe treibe". Aber wir werden mit Haym die Ausführung dieser trefflichen Grundsätze nicht gerade einwandfrei nennen müssen. „Denn leicht und faßlich zwar ist die Sprache der Herderschen Fragen und Antworten gewiß, aber ein Muster katechetischer Behandlung sind sie keineswegs ... Es wurde ihm nicht leicht, sich auf die Rolle des bloßen Mäeutikers zu beschränken; der Prediger hat das Übergewicht über den Lehrer. Nur zu oft sind die Fragen nicht von der Art, daß sie den Lehrling nur auf den rechten Weg weisen und aus seiner Seele die Antwort entwickeln, sondern so, daß sie ihm dieselbe einfach in den Mund legen. Wenn der Katechet fragt: „Ist eine gute Ehe ein großes Glück des Lebens?" oder: „Sind die Gaben des Geistes Gottes im Menschen sehr verschieden?" — 50 ähnliche Fragen wären aufzuzählen! — „so sind dergleichen die Antwort vorwegnehmende Fragen nur eine lästige Umständlichkeit, weder belebend noch übend. Um so merkwürdiger, da doch das katechetische Verfahren dem Verfasser so stark vorschwebte, daß es selbst in die Christlichen Schriften unwillkürlich eindrang."

Auffallend ist weiterhin, daß die Heranziehung biblischer Geschichten zur Illustration der Lehrsätze, die der Pietismus bereits angebahnt hatte, hier nirgends begegnet. Statt dessen eine Fülle von Schriftsprüchen, zumal aus dem Psalter und den Synoptikern, „meistens so kurz, schön und herzlich, daß Kinder von gutem Verstande sie mit Freude und Wetteifer auswendig lernen werden. Sie sind wie ausgesuchte Perlen aus der heiligen Schrift, die ihnen auf ihr ganzes Leben ein reicher Schatz von Lehre, Aufmunterung und Trost sein werden." Trotzdem dürfen sie nicht alle und von jedem auswendig gelernt werden, die schwereren sollen in der Bibel aufgeschlagen, gelesen und erklärt werden. „Im ganzen aber müssen die Kinder nicht mit Sprüchen, am wenigsten mit dogmatischen Sprüchen überhäuft werden; besser ist's, daß diese den Kindern bekannt gemacht, zergliedert und erklärt werden." Im übrigen erklärt Herder Sprüche und gute Lieder für „den wahren Katechismus des Volks, den man nicht nur gern ins Gedächtnis faßt, sondern in Herzen und Gemüt träget." In Anmerkungen schlägt Herder denn auch hinter fast jedem — nur nicht dem christologischen — Lehrstück passende Lieder oder Stücke von Liedern vor, aber, überraschend bei dem Kenner der Volkspoesie, dem feinsinnigen Nachempfinder aller wahren, starken Poesie, kaum ein Lied von Gerhardt oder Luther, nicht einmal: O Haupt voll Blut und Wunden, meist moralische dünne Poesieen aus dem Zeitalter des Rationalismus. So zahlt Herder in diesem populärsten Produkt seiner theologischen Muse dem Zeitgeist wohl am meisten Tribut, freilich nicht ohne durch solche Anbequemung die Popularität und Schulgemäßheit desselben erheblich zu steigern.

7. **Herders Stellung in der Geschichte der Pädagogik.** Dies Problem kann in doppeltem Sinn verstanden werden: einmal im Sinne der Frage nach seinem objektiven Einfluß auf, nach seiner Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik; dann aber im Sinne der Frage nach seiner subjektiven Zugehörigkeit zu der einen oder andern geschichtlich gewordenen Hauptform der Pädagogik.

Keferstein, in seiner beziehungsreichen „Herder-Studie", meint nun zwar: „wir stehen nicht an, eine bahnbrechende, wie in so vielen anderen Stücken reformatorische und pfadzeigende Wirksamkeit ihm auch in diesem pädagogischen Felde beizumessen. Es würde nicht allzuschwer sein, wie seine vielfachen Berührungspunkte mit allen bedeutenden Vorgängern und Zeitgenossen unter den Pädagogen nachzuweisen, so seine befruchtenden Einwirkungen u. a. auf Fichte, Schleiermacher, Herbart, sowie auf alle diejenigen aufzudecken, die u. a. in dem Kampfe zwischen Realismus und Humanismus im Unterrichte voranstehen und in ihren vermeintlich nagelneuen Anforderungen an die Schule der Gegenwart doch so vielfach auf Herders Ideen zurückgegangen sind." Ich glaube im Gegenteil, daß es sehr schwer halten wird, die direkten Einwirkungen Herders auf diese und andere Pädagogen nachzuweisen; auch Hayms im übrigen erschöpfende Biographie bietet dazu kaum Material. Berührungen sind noch lange keine Einwirkungen; jene können ebenso gut auf einem Teilhaben an demselben Zeitgeist beruhen. Gewiß sind „die Leistungen aller bahnbrechenden Geister, auch wenn sie nur im Gebiete der Litteratur, der wissenschaftlichen und dichterischen, gearbeitet hätten, immer zugleich als Hebel der allgemeinen Volksbildung zu betrachten", und an dieser allgemeinen, indirekten Beeinflussung der Zeitbildung durch Herders litterarische Schriften, von den „Fragmenten über die neuere deutsche Litteratur" an bis hin zu den „Briefen zur Beförderung der Humanität" ist nie gezweifelt worden. Dagegen, wenn „zu solcher mehr mittelbaren Förderung der Menschheits- und Volksbildung immer zugleich ein unmittelbar praktisches Eingreifen und Handeln erforderlich ist, wenn sicht- und greifbare Erfolge erzielt werden sollten", so fehlt es daran eben bei Herder. Mögen seine Erfolge auf dem Gebiet der Volks- und höheren Schule an Ort und Stelle noch so große gewesen sein, so hatten sie doch nur lokale Bedeutung. Helland hat gewiß recht: „Was Herder am Gymnasium zu Weimar geredet und gewirkt hat, ist durch den „Sophron" ein Gemeingut aller unserer Schulen geworden. Die Sammlung dieser Reden allein schon sichert ihm eine bleibende Stelle in der Geschichte der Pädagogik." Allein auch diese Schulreden sind erst nach seinem Tode herausgekommen und erst seit seinem Centennar einer steigenden Würdigung teilhaftig geworden. Was der 30. Band der Suphanschen Ausgabe uns bietet, hat der Herausgeber mit Recht als „Schulamtliche Thätigkeit" bezeichnet: „Keines dieser Schriftstücke ist um seiner selbst willen geschrieben, alle sind durch das Amt hervorgerufen wor-

den. Mit keinem hat Herder einen weiter gehenden Einfluß auf ein größeres Publikum beabsichtigt, alle sollten zunächst nur in den engen Grenzen des Amtes wirken." Herder hat sie, außer den beiden kleinen Lehrbüchern, weder drucken lassen noch auch drucken lassen wollen. „Eine allgemeinere Wirkung auf die Zeitgenossen und auf die so lebhaften pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit hat er weder erstrebt noch erreicht." „Nur gelegentlich streute er pädagogische Gedanken aus." Obwohl er nämlich die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit mit Aufmerksamkeit verfolgte und Stellung nahm wie zu den Ausschreitungen und Übertreibungen der Philanthropisten, so zu Pestalozzi, suchte er doch „nur soweit ihn sein Amt auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts führte, seinen besonnenen, das Alte nicht umstürzenden, sondern an das Alte vorsichtig anknüpfenden Gedanken Geltung zu verschaffen und sie innerhalb des Rahmens seines amtlichen Einflusses durchzuführen." Gerade diese stete Anlehnung seiner pädagogischen Gedanken an bestimmte örtliche Verhältnisse seines Weimarer Wirkungskreises hat auch späterhin ihre weitere Wirksamkeit eingeschränkt. Herder hat also, das steht fest, in die pädagogische Bewegung seiner Zeit selbst weder leitend noch ordnend eingegriffen. Und das war nicht zufällig! Dieselbe Eigenschaft, die es der Theologie so schwer gemacht hat, sich Herders Einfluß bewußt zu eröffnen und, späterhin, seinen Platz in der Geschichte der Theologie auszumitteln, sie hat ihn in erhöhtem Maße um einen sicheren Einfluß und festen Platz innerhalb der Geschichte der Pädagogik gebracht: seine systemlose, sprunghafte, ungeordnete und rhapsodische Denk- und Vortragsweise. Speziell kam es Herder in der Pädagogik, wie wir gesehen haben, auf kein System, auf keinen „Typus", auf keine einheitliche Methode an; er war kein Absolutist, sondern Eklektiker, kein logisch-konsequenter, sondern praktisch-reflektierender, das Gute von allen Seiten aufgreifender Reformpädagoge. Solche wirken indirekt und wiederum lokal sehr direkt, aber nicht geschichtlich und allgemein.

„Es ist eine noch kaum gelöste Aufgabe, Herders Stellung in der pädagogischen Bewegung dieser Zeit im Einzelnen darzulegen" (Dahms). Es soll im folgenden versucht werden, freilich in gedrängter Kürze.

In einer Schrift „Herders Verhältnis zur Schule" hat Renner darauf hingewiesen, daß Herder angeregt worden sei von „den großen Realisten": Baco, Montaigne, Comenius. Gekannt hat er sie gewiß; aber wahrscheinlicher als eine bestimmende direkte Einwirkung gar noch ihrer pädagogischen Ansichten auf Herder ist eine zu ihnen konvergierende freie Entwickelung Herders. Wir haben gesehen, wie Herders Interesse für die Realien, überhaupt für die lebhafte pulsierende Welt von Gewerbe und Handel zumal in Riga zum Hunger nach Realitäten gesteigert ward, aber schon in Königsberg durch Kants naturwissenschaftlich-geographische Vorlesungen rege gemacht war. Mit Baco teilt Herder von da an die Leidenschaft für die induktive Methode des Lehrens und Lernens. Mit Comenius verband ihn, zunächst ohne daß er es wußte, das Streben nach einer vielseitigen encyklopädischen Bildung wie nach einer Demopädie, nach Erziehung des gesamten Volks; daß er aber, wie Keferstein will, „mit jenen gemeinsam darauf aus ist, die Lehrstoffe in konzentrischen Kreisen zu ordnen", scheint mir eine Herder aufgezwungene Ähnlichkeit. In seinem 57. Humanitätsbriefe läßt sich Herder über „den menschenfreundlichen Comenius" aus in einer Weise, die von einer tieferen Einwirkung desselben nichts verrät. Er bewundert die schöne Klarheit seines Geistes, die beneidenswerte Ordnung und Einfalt seiner Gedanken, die leidenschaftslose Unverdrossenheit seines einförmigen Einpaukens derselben Grundgedanken — lauter Eigenschaften, die ihm selbst ganz abgingen! —; er schildert sein Leben weitläufig als bekleidet mit der Würde eines apostolischen Lehrers. Dann fährt er fort: „Seine Grundsätze: Kinder müßten mit Worten zugleich Sachen lernen; nicht das Gedächtnis allein, sondern auch der Verstand und Wille, die Neigungen und Sitten der Menschen müßten von Kind auf gebessert werden; und hiezu sei Klarheit, Ordnung der Begriffe, Herzlichkeit des Umganges vor allem nötig, diese Grundsätze sind so einleuchtend, daß jeder sie in Worten vorgiebt, ob er sie gleich eben nicht in Comenius' Geist und Sinne befolgt." Er hat diese Grundsätze verwirklicht in der Janua und Orbis pictus, die „eigentlich noch nicht übertroffen sind: denn haben wir jetzt nach anderthalbhundert Jahren annoch ein Werk, das für unsere Zeit völlig das sei, was jene vollkommene Werke für ihre Zeit waren?" „Sie liegen größtenteils (so einfach sind sie) in aller Menschen Sinne; nur erfordern sie Menschen von Comenius' Betriebsamkeit und

Herzenseinfalt zur Ausführung. Wenn er auflebte, und unsere neue Erziehung betrachtete, was würde der fromme Bischof zu mancher Marketenderei sagen?" Mit diesem Hieb gegen den Philanthropinismus geht Herder über zu einer eingehenden Analyse von Comenius' „Panegersie", diesen umfassenden Aufruf zur Verbesserung der menschlichen Dinge, dessen Nerv er stark erfaßte: „Er sahe, daß keine Erziehungsreform ihren Zweck erreichte, wenn nicht die Geschäfte verbessert würden, zu denen Menschen erzogen werden; hier griff er das Übel in der Wurzel an." Dergleichen utopische Träume, wie man sie zu nennen pflege, seien keineswegs nutzlos; die Wahrheit, die in ihnen liege, sei nie nutzlos. „Fromme Wünsche der Art fliegen nicht in den Mond; sie bleiben auf der Erde, und werden zu ihrer Zeit in Thaten sichtbar." Einige der Comeniusschen Handschriften seien für unsere politisch-pädagogische Zeiten des Druckes wert. Dann hängt er freilich jenen pessimistischen Erstlingsaufsatz: „Haben wir noch das Publikum und Vaterland der Alten?" an, von dem er selbst bemerkt: „Es ist nicht mit Comenischem Geist geschrieben." Aus diesem Brief läßt sich zum mindesten keine mehr als sehr allgemeine Berührung mit Comenius erschließen.

Anders steht es allerdings mit Rousseau. Wir sind zwar allmählich wieder von H. Hettners Übertreibung des Einflusses dieses Mannes auf Herder, welcher Renner sich anschloß, zurückgekommen; wir wissen, daß viel tiefgreifender und dauernder der Einfluß von Kant und Hamann war. Haym hat mit siegreicher Beweiskraft die Annahme, daß Rousseau der eigentliche Lehrer und Leiter von Herders Jugendbildung gewesen, auf ihr berechtigtes Maß reduziert. „Irren wir nicht, so ist das zuweit Gehende dieser Behauptung auf die Verwechselung zurückzuführen, daß auch dasjenige als bildender Einfluß in Anspruch genommen wird, was nur ursprüngliche Verwandtschaft, nur Ähnlichkeit der Empfindungs-, Denk- und Wirkungsweise beider Männer ist, oder gar nur dem genius epidemicus der ganzen Zeit angehört." Immerhin blieb der erste überwältigende Eindruck Rousseaus auf den 18jährigen Studenten von nachhaltiger Bedeutung, zumal für seine Pädagogik. Seine frühesten, feurig überstiegenen Poesieen beurteilte er bald nachher als das „Aufstoßen eines von den Rousseauschen Schriften überladenen Magens"; kein Wunder, hatte er doch jeden Tag begonnen und beschlossen mit Rousseaulektüre: mehrere Quartblätter füllte er mit einem Auszug aus Emil, und eine Stelle aus der Héloise gegen den Selbstmord übersetzte er als „ein Exempel der erschütternden Beredsamkeit des Rousseau." „Rousseau voll Gottgefühl" beherrscht sein ganzes Empfinden; die Reflexion löst sich bälder von ihm. „Kant hatte ihn „in die Rousseauiana und Humaniana" eingeweiht, aber er hatte ihn zugleich in stand gesetzt, sich über beide zu erheben. Hume wurde ihm bald zum Korrektiv Rousseaus, Kant zum Korrektiv für beide." Haym weist dies schlagend nach an dem früher analysierten Aufsatz: „wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei." Er nimmt zunächst mit der Behauptung des Unnützen der Philosophie eine ganz Rousseausche Wendung, ergänzt die Negation nachher aber trotz aller stark Rousseauisch gefärbten Exkurse durch die Kantische Position, daß die Philosophie als Gegengift dienen müsse für all' das Übel, welches sie angerichtet. Was Herder anzog, war, glaube ich, fast mehr die Form als der Inhalt: er preist stets die Klarheit und Präzision der Rousseauschen Gedanken, die ihn mit Ausdrücken von fast intuitiver Richtigkeit versorgte; er habe weniger gelesen als meditiert, sein Talent sei, ein Buch auf Eine Idee zu reduzieren; noch viel später ruft Herder aus: „Rousseau, ein Heiliger, ein Prophet, den ich fast anbete." „Auch überall, wo ihm Vorurteile und Gewohnheiten den Blick einseitig machen, ist dieser Prediger der Menschheit sichtbar." Gleichzeitig aber schreibt er an Hamann: „Rousseau hat das Verdienst, wenigstens den allgemeinsten Zustand der Menschen, des menschlichen Übels und der menschlichen Glückseligkeit zu nehmen, vermutlich, weil dieser unglückliche Lehrer der Menschen, der weiseste des Pöbels unserer Zeit, das Übel und die Menschheit am rechten Ort hat kennen lernen. Allein da selbst seine Anbeter nicht leugnen können, daß er seine Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten nur immer in das schiefe Licht der paradoxen Sätze stellet: so ist es mir, selbst da ich noch ein so eifriger Rousseauianer war, nicht gelungen, den Mittelknoten in ihm aufgelöset zu finden." Hume lehrte ihn den Rousseauschen Naturzustand als Chimäre, die gesellschaftliche Bildung als Naturbestimmung des Menschen erkennen; Hamann bot ihm die tiefe Empfindung für das Naturwüchsige und Ursprüngliche verbunden mit dem Sinn für

geschichtliche Entwickelung; den großen Gedanken des rein Menschlichen und die daraus folgende Forderung menschlicher Erziehung trug er selbständig in sich ebenso wie die Rousseausche Reizbarkeit, den Schwung und die Macht eines alle Dämme überflutenden Gefühls. So konnte er denn sich innerlich lösen von Rousseau, seine fanatisch folgerichtigen, eintönigen Deklamationen ruhig kritisieren, ohne doch auf dasjenige zu verzichten, was Rousseaus historische Bedeutung ausmacht. Man kann sogar mit Haym sagen, daß der Grundgedanke des Franzosen uns bei dem Deutschen nicht nur angewandt, sondern umgewandt, unendlich vertieft und berichtigt und eben deshalb nur kaum noch wieder zu erkennen begegne. Ist Leidenschaft der Sympathie, Schmelz und wieder Sturm der Empfindungssprache das Charakteristische des Rousseauschen Stils, so hat ihn niemand besser gewürdigt und nachempfunden als Herder zeitlebens.

Übrigens zeigt das Reisejournal, daß Rousseau ihm bei näherer Bekanntschaft mit Frankreich in einem erheblich anderen Licht erschien als aus der nordischen Ferne. Durch seinen großen Schulplan will er zwar „den menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Lieflands machen“; mit dem Menschen hört er nicht auf zu sympathisieren trotz all seiner Schwächen, ja er verteidigt den „alten Schulknaben“ gegen alle „weltkundigen Schurken“. Allein mehr und mehr tritt ihm der französische Charakter, die französische Ehr- und Auszeichnungssucht auch an dem Großen und Guten und Schönen, das Rousseau bietet, störend entgegen. Wie Voltaire, so suche auch er nichts so sehr als das Unterscheidende, nicht aber durch Witz, sondern durch seine unausstehliche immer unerhörte Neuigkeit und Paradoxie. Auch ihm sei es nicht an Richtigkeit, Güte, Vernunft, Nutzbarkeit seiner Gedanken gelegen, sondern an Größe, Außerordentlichem, Neuem, Frappantem. Abschließend aber ist das folgende Urteil über den Lieblingsautor seiner gärenden Jünglingsjahre: „bei Rousseau muß alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn gemeine Sachen neu, kleine groß, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt. Nichts wird bei ihm simple Behauptung; alles neu, frappant, wunderbar: so wird das an sich Schöne übertrieben, das Wahre zu allgemein und hört auf, Wahrheit zu sein; es muß ihm seine falsche Tour genommen, es muß in unsere Welt zurückgeführt werden; wer aber kann das? kann's jeder gemeine Leser? ist's nicht oft mühsamer, als daß es lohnt, was man dabei gewinnt? und wird nicht also Rousseau durch seinen Geist unfruchtbar oder schädlich bei aller seiner Größe?“ Es dürfte kein zutreffenderes Gesamturteil über Rousseau in der gleichzeitigen Litteratur zu finden sein. Sehr gut sagt Morres im Anschluß hieran: „Ein Mann wie Basedow konnte sehr wohl manche Verkehrtheiten nachäffen, möglicherweise auch noch bis zur Karikatur übertreiben, aber ein Geist wie Herder zog aus dem Studium von Rousseaus Schriften den größten Nutzen.“ Im Reisejournal setzt er sich bereits aufs klarste mit dem Naturevangelium Rousseaus auseinander. Er ist mit Rousseau zwar einig gegenüber der Kulturseligkeit derjenigen, die von der Aufklärung als einem letzten, in alle Ewigkeit fort zu erstrebenden Zweck reden; aber die sentimentale Kulturfeindschaft seiner rückwärtsgewandten Deklamationen widersteht ihm nicht weniger. „Das menschliche Geschlecht hat in allen seinen Zeitaltern, nur in jedem auf andere Art, Glückseligkeit zur Summe; wir, in dem unserigen, schweifen aus, wenn wir wie Rousseau Zeiten preisen, die nicht mehr sind und nicht gewesen sind, wenn wir aus diesen zu unserm Mißvergnügen Romanbilder schaffen und uns wegwerfen, um uns nicht selbst zu genießen.“ Wiederum erkennt er Rousseau im Emil als großen Lehrer einer der ursprünglichen Menschennatur sich anschließenden, auch den physischen Gesetzen entsprechenden, nichts übereilenden, nichts erzwingenden Erziehung an: aber im Katechismus der Pflichten, wie bezüglich der Erziehung für die Gesellschaft „kann Rousseau kein Lehrer sein“. Vortrefflich urteilt hier Herder: „Nicht, als wenn man nicht von der Gesellschaft anderer profitieren könnte: der Mensch ist ein so geselliges Tier als er Mensch ist, die Senkung zur Sonne ist den Planeten ebenso natürlich, als ihre Kraft fortzueilen. Aber nur, daß die Geselligkeit unsre Eigenart nicht ganz töte: sondern sie nur in eine andre schöne Linie bringe. So also wird die Gesellschaft uns auch tausendmal mehr Begriffe geben können, als wenn wir allein wären; allein nur immer Begriffe, die wir verstehen können .... der Führer muß uns den Weg verkürzen, uns aber selbst gehen lassen, nicht tragen wollen und uns damit lähmen!“

Da haben wir die Quintessenz seines Lob

und Tadel so sicher verteilenden Urteils über Rousseau, dem er auch später stets treu geblieben ist, obschon er in der Verteilung von Licht und Schatten von Zeit und Laune und Gelegenheit stark abhängig blieb. Das tiefgehende Interesse spricht sich gerade in den pathetischen Zuspitzungen dieser Urteile aus. Nur in Beziehung auf den Naturmenschen Rousseaus begegnen andauernd starke und unvereinbare Schwankungen. Bald hören wir ihn schelten auf „Rousseaus Phantom, der Naturmensch, das entartete Geschöpf“; bald unter Anerkennung des guten Herzens, das Rousseau überall zeigt, seiner Braut schreiben: „alle meine Bübchen und Mädchen sollen à la Rousseau erzogen werden.“ In derselben „Ältesten Urkunde“ nennt er die Modekonstruktion eines Menschen im Naturzustand ein von historischen Beweisen entblößtes Hirngespinst und findet doch wieder in Rousseaus Pygmalion die Grundstimmung seines Lobpreises Adams. Einmal betrachtet er im Gegensatz zu Rousseau den Menschen nicht als Verwüster, sondern als Künstler der Natur, leugnet den Gegensatz zwischen Kunst und Natur: die Kunst und Erfindung aus der Vergangenheit und Anlage auf die Zukunft, μίμησις θεοῦ, sei der einzige Charakterzug der menschlichen Natur, künstlerische Wirksamkeit nach einem Ideal, wie eines Bildhauers, der nichts erreiche, als daß er seine Idee, sein Wahnbild dem Felsen anschaffe, ihre Gottebenbildlichkeit. Während er aber an dieser Stelle seinen Abscheu ausspricht gegen die pessimistische Betrachtung des Menschen durch die Sklavendenkart des Jahrhunderts, stellt er sich an einer anderen Stelle desselben Buchs ganz auf Rousseaus kulturfeindlichen Standpunkt: „Der Menschheit Übel, woher entstehn sie als vom Baum der Erkenntnis? durch falsche Weisheit und Verfeinerung unseres Geschlechts . . . daß der Mensch seinem treuesten Gefühl nicht treu blieb, daß er sich aus den Schranken seiner einfachen Bedürfnisse, Seligkeiten und Pflichten hinauswarf ins unermeßliche Land des Wahns, der Phantasie und Begierde! . . . das ist's, was alle Weise rufen: Natur ist gut, nur der Mensch bös! Oder wenn sie noch weiser sein wollen: Auch der Mensch ist gut, wenn er Mensch bleibt. Aber er bleibt nicht Mensch“; durch die Vernünftelei, die Trügerei der kritischen Schlange, durch lüsternen Vorwitz und renigen Nachwitz kommt er zu Unterdrückung, „unnatürlicher Verfeinung“; „allerdings hat das Menschengeschlecht mit seinem Anstreben nach Erkenntnis gewonnen, aber gewonnen, was es nicht brauchte.“ „Hat's in unsern Zeiten jemand schärfer als der große Menschenkenner und Weltweise J. J. Rousseau gepredigt?“ Derselbe utopische Standpunkt begegnet noch in der Schrift „vom Erkennen und Empfinden“, wo der „gesittete Wilde“ in der Vollkraft seines sinnlichen Empfindens vorgeführt wird. Und wieder im zweiten Buch der „Ideen“ treibt ihn der Widerspruch gegen die Kantsche „Idee einer Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ in den capriciösen Naturalismus Rousseaus zurück, in dessen „Romanbilder“ von dem glücklichen Wilden, der mit beschränkter Wirksamkeit für die Seinen glüht und in seiner armen Hütte an jedem Fremden Gastfreundschaft übt. Er weist mit Abscheu die Vorstellung zurück, daß der Mensch für den Staat da sei; denn der Staat ist ihm nur ein Notwerk zur Gesellung, jeder wohleingerichtete Staat aber eine den Menschen zum Tier degradierende Maschine. Er kann eben nicht abstrahieren von den aufgeklärten Despotien seines Zeitalters. Mit Rousseau preist er die Menschen, die außerhalb des aufreibenden Weltstreites der Civilisation „in der freien Luft und nicht im verpestenden Hauch der Städte“ leben. Die Familien- und Freundschaftsverhältnisse — das sind ihm Verhältnisse der Natur, durch die wir glücklich werden; „was der Staat uns geben kann, sind Kunstwerkzeuge, leider aber kann er uns etwas weit Wesentlicheres, uns selbst, rauben.“

Aber das sind doch nur Zuspitzungen seiner Sehnsucht nach Natürlichkeit, Kraft und Fülle des Lebens. Im ganzen sichert ihn sein eminenter Geschichts- und Nationalsinn gegen diesen sentimentalen Naturalismus. Daß Herders Humanitätsideal aus dieser trüben Quelle nicht geschöpft ist, das liegt auf der Hand. Aber es ist nicht zuzugeben, daß wesentlich sein sittlicher Grundzug ihn von Rousseaus Idealisierung des glückselig genießenden Naturmenschen schied. Denn freilich betonte er des öftern, daß der Mensch seiner Natur nach weder gut noch böse sei, aber beides werden könne; allein im Grunde hatte auch Herder eine äußerst optimistische Anschauung von der natürlichen sittlichen Veranlagung. Auch in den Humanitätsbriefen, die uns Herders Humanitätsideal in der reinsten ruhigsten Ausgestaltung zeigen, scheiden ihn weit weniger sittliche als Bildungsinteressen von Rousseau. Allerdings sieht er hier fast völlig ab von der physischen Erziehung, von der Er-

ziehung der Sinne zur vollen Regsamkeit, worin er dauernd, bis hin zur Betonung des Tastsinnes als der ersten, solidesten Hand der Seele, von Rousseau abhängig blieb, hielt sich fast nur bei der Bildung des Inneren zum studium humanitatis. Aber er wendet sich direkt gegen die Art, wie Rousseau seinen Zögling von aller Kultur isoliert, und will das Kind wesentlich innerhalb des Gesellschaftskreises erzogen haben. „Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unseres Wesens von Andern durch Erziehung. Das Haus unserer Eltern, ja der Schoß und die Brust der Mutter ist unsere erste Schule. Aus heiler Haut können uns zwar Geschwüre, Kröpfe und Beulen wachsen, nicht aber Wissenschaften und Künste.“ „Was wir wissen, wissen wir durch andere, was wir gebrauchen und zu gebrauchen selbst lernen müssen, haben andere erfunden. Das ganze Menschengeschlecht ist gewissermaßen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entnommen, das dieser Kette des Unterrichts entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.“ So sehen wir am Ende das Revolutionäre, das Utopische, das Sentimentale der Rousseauschen Theorie fast völlig überwunden und nur die gesunde Opposition gegen die aufklärerische Überkultur der oberen Seelenkräfte als bleibendes Band mit Rousseau.

Denn die Beziehungen Herders zur Pädagogik der Aufklärung sind lediglich gegensätzliche. Die persönlichen Berührungen mit den Philanthropinisten waren von vornherein wenig lockend. In Altona lernte er 1770 Basedow kennen. Da traten ihm seine eigenen pädagogischen Reformideen so verzerrt entgegen, daß er sein früheres freundliches Zutrauen mit Einem Schlage aufgab. Ein Mann, der „keine Musik hören kann!“, bot ihm nichts Anziehendes. Seine späteren harten Urteile über den „ehrlichen verwirrten Kopf, der Stunden hat, wo er nicht weiß, ob der Himmel blau ist“, über den „blinden Herostraten“, über den Pontifex maximus zu Dessau, dem er keine Kälber zu erziehen geben möchte, geschweige Menschen — sie gehen allesamt zurück auf diese persönliche Berührung. Denn er selbst hat kein Philanthropinum betreten. Es war ja ganz nach Rousseau gemodelt; aber Herder vermißte daran gerade Rousseaus Natürlichkeit. „Mir kommt alles erschrecklich vor, schreibt er an Hamann, wie ein Treibhaus oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager, der Jäger, hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichwälder in zehn Jahren zu machen, wie sie sonst nur in fünfzig oder hundert würden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde alles in Stamm und Äste. Das ganze Arcanum des Basedowschen Planes liegt, glaube ich, darin.“ Er spottet darüber, daß man „statt des veralteten Wortes Schule der Mode zu gut neue anständigere Namen beliebt, z. B. Erziehungsinstitut, Philanthropin,“ zudem „viel von Genie, von Originalgenie, das sich selbst helfe und keines anderen Lehrers bedürfe, von wunderbarer Ausbildung durch eigene Kraft“ schwatze. „Solche eingebildete Lobpreisungen eingebildeter Naturkräfte“ seien der Jugend höchst schädlich geworden: „die sogenannte Natur“ habe zur Zerrüttung der regelmäßigen, strengen, bedächtigen Kunst gewirkt. — Seien die alten Schulen rechter Art, so werde „wohl kein Verständiger einen wohlgegründeten öffentlichen Tempel der Wissenschaft und guten Erziehung für jene kleinen Dianentempelchen geben, mit denen man unter grünen Bäumen durch manche Modekünste unserer Zeit Abgötterei treibe.“ Manche dieser Spielwerke hätten sich schon in ihrer Nichtigkeit gezeigt. Heftig entlädt sich in einer andern Schulrede sein Zorn gegen diese neuen, vielgepriesenen Erziehungsmethoden, gegen die „lichte leichte Methode in usum delphinorum aevi nostri. Je mehr er in den Organismus des höhern Schulwesens hineinwuchs, desto ablehnender wurde er gegen die Erleichterungsmethoden der seichten Allerweltsbeglücker: „Wer in die Wissenschaft Licht hinein lügt, wo keines ist, wer Faßlichkeit hineinlügt, wo sie nicht ist, ist Gaukler und nicht Lehrer.“ Widerwärtig sind ihm solche Leute, die „Leibnizische und Newtonische philosophie pour les enfants“ einrichten, die da vermeinen: Sprachen ließen sich „ohne Gedächtnis, Mühe und Grammatik lernen.“ Immer stärker reagierte der Klassizismus des höheren Schulmannes gegen den von ihm einst selbst übermäßig betonten, von Basedow aber in seiner plumpen, geschmacklosen Art auf die Spitze eines ordinärsten Utilismus getriebenen Realismus. Basedow fiel für Herder offenbar in die Verlängerung der Linie, aus der er mühsam sein Gymnasium zum gesunden Humanismus zurückzulenken sich bestrebte. Heiland hat uns aktenmäßig nach-

gewiesen, daß man im Gymnasium zu Weimar aus der Einseitigkeit der lateinischen Schulbildung infolge einer neuen Schulordnung von 1833 in die entgegengesetzte Einseitigkeit des Banausentums verfallen war. Man wollte schon unmittelbar für das praktische Leben vorbereiten: militärische und ökonomische Disziplinen, Exerzitien im Fechten, Reiten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst, alle Arten von Instrumentalmusik fanden Aufnahme in den Lehrplan. Eine Einleitung in das ökonomische, Polizei- und Kameralwesen gehörte zu den eingeführten Lehrbüchern. Dies auf Ritterakademieen und Gymnasien im Anfang des 18. Jahrhunderts verwirklichte Ideal des galant homme mit dem Motto: vitae non scholae discendum setzte sich in den Philanthropinen um in das Ideal des banausischen Spießbürgers.

Gegen diese Zeitrichtung, die den Wert aller Lehrgegenstände nach dem direkten, bürgerlichen Nutzen abschätzt, gegen diese Philisterweisheit der Aufklärer vertritt Herder mit seinem Ideal der „Bildung zur Humanität“ ein von gerade umgekehrten Motiven geleitetes neues Zeitalter: statt zu einem Amt oder Geschäft, will dies tauglich machen zum Erwerb eines Lebensinhalts, der an sich besser und schöner, nicht in erster Linie brauchbarer macht. Paulsen, der diesen Gegensatz am schärfsten gefaßt hat, formuliert ihn so: „Nicht das Nützliche, sondern das an sich selbst Wertvolle erscheint das allein Schätzenswerte; nicht in der Prosa, sondern in der Poesie, nicht in der Arbeit, sondern im Spiel, in der Kunst, liegt der höchste Wert: die Arbeit, so empfindet man mit dem Griechen Aristoteles, ist um der Muße willen; die Erfüllung der Muße durch das freie Spiel der Kräfte, das ist der beste und höchste Lebensinhalt. Nach dem Nutzen läßt er sich natürlich überhaupt nicht abschätzen, es ist das Wesen des Besten, daß es nicht zu einem andern dient.“ Diese Linie setzt ein mit Rousseau, der der Pädagogik seiner Zeit zumeist vorwirft, „daß sie die Kinder zur Brauchbarkeit für die Gesellschaft abrichte, anstatt sie als Selbstzweck zu achten und der Natur zur Entwickelung des Wesens, das sie intendierte, mit Bescheidenheit behilflich zu sein“; diese Linie setzt sich direkt fort mit Kant, der „von Rousseau gelernt hat, daß nicht, was der Mensch leiste, etwa für die Glückseligkeit des Menschengeschlechts, sondern was er an und für sich schon sei, den Maßstab ihres Wertes ausmache.“ Kant und durch Kant Rousseau übermittelten nun nach Paulsens Darstellung Herdern das antiutilitarische Fundamentaldogma von der Bildung zur Humanität. Doch diese Konstruktion bedarf einer gewissen Korrektur. Denn einmal bildet Kant und mit ihm Herder nicht so einfach die Gegenposition zum Utilismus und dann gestaltete Herder sein Humanitätsideal auch in Gegensatz zu Kant aus.

In einer sehr beachtenswerten Weise wirft Paulsen den Verächtern der Nützlichkeitsbetrachtung den entgegengesetzten Fehler vor, nicht selten in Fragen der Erziehung dem künftigen Beruf die ihm gebührende Bedeutung zu verweigern: „In jedem gesunden Leben, darin scheint mir die Aufklärungsweisheit ganz recht zu haben, ist der Beruf der Mittelpunkt; ihn wirklich erfüllen, wofür denn freilich das ökonomische Prosperieren weder der einzige noch der höchste Maßstab ist, ist die Bedingung jedes rechtschaffenen Lebens. Das Spiel oder die Bildung kann nur die Bedeutung des hinzukommenden und anhangenden Schmuckes, nicht die des substantiellen Lebensinhalts haben. Und darum wird in der Erwägung, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Erziehung und der Unterricht zu vermitteln habe, dem künftigen Beruf allerdings eine entscheidende Stimme eingeräumt werden müssen.“ Wenn nun aber fortgefahren wird: „Die Wirklichkeit hat übrigens, unbeirrt durch die Forderungen enthusiastischer Menschheitsbildner, natürlich auch in diesem Zeitalter dem Notwendigen sein Recht widerfahren lassen“, so wird die ganze Darstellung der Herderschen Schulthätigkeit, zumal seine Lehrpläne nicht bloß erwiesen haben, daß er dieser Wirklichkeit vollauf und bewußt Rechnung trug, sondern auch, daß er überhaupt nicht zu den „enthusiastischen Menschenbildern“ gehört, wie es bei Paulsen erscheint, welche den Kultus und die Kultur schöner Seelen über die Beziehung zu sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit setzen.

War er in dieser Nüchternheit mit dem „Vollender und Überwinder der Aufklärung“, mit Kant gegen Rousseau einig, so bewegte er sich je mehr und mehr im Gegensatz zu Kant, den er in dieser Hinsicht mit Recht nur als Vollender, nicht als Überwinder der Aufklärung schätzt, in Bezug auf den Moralismus. Es bedarf nach allem, was darüber oben schon gesagt ist, nicht mehr vieler Worte. Auch Herder legte vielfach im Gegensatz zu unsern

Klassikern der sittlichen im Unterschied von der ästhetischen Erziehung den höchsten Wert bei; aber auf der andern Seite ist er mit Schiller einig in der Opposition gegen Kants ewiges Moralisieren, ja gegen sein kategorisches, diktatorisches Moralprinzip: „wer den Menschen hypermoralisieren will, wird ihn exmoralisieren!“ Gegen den Moralismus der Aufklärung, der auch in Kant noch lebte, reagierte in Herder zugleich mit Gefühl, Leidenschaft und Phantasie, die er mit Rousseau wie mit Goethe teilte und als genußberechtigte Lebenskräfte schätzte, die Energie seiner stimmungs- und ahnungsvollen Religiosität, die er mit Hamann und den Romantikern nicht in eine die Moral stützende Lebenslehre aufgehen lassen konnte. Hier sei nur wieder erinnert an seine „Provinzialblätter an Prediger“: sie sind wie gegen Spalding, so auch gegen Kant geschrieben. In ihnen deckt sich das Betonen des ganzen Menschen, statt des bloß reflektierenden und sittlich handelnden, mit dem Betonen des Historischen statt des Rationalen, und dies wieder mit dem ausschließlichen Rückgang auf die Bibel und auf Luther als die den ganzen Materialien des ungeteilten Menschenwesens zu ihrem Recht verhelfen.

Mit alledem scheint nun Herder aufs nächste herangerückt an die Linie Pestalozzis. In der That berührt sich zumal die Rede „vitae non scholae discendum“ mit der Forderung der Übung und Bildung aller Anlagen und Fähigkeiten, Seelen- und Leibeskräfte in richtiger Proportion mit dem allgemeinen Prinzip Pestalozzis, dem der allgemeinen Kraft- oder der formalen Bildung aufs nächste. Ebenso erinnern in der Didaktik viele Einzelforderungen, wie die des Ausgangs von Anschauungsunterricht, des Simplifizierens u. s. f. unwillkürlich an Pestalozzi. Aber hier ist wiederum teils gemeinsame Beeinflussung durch Rousseau, teils Teilhaben an dem gleichen genius epidemicus des Zeitalters zwischen Aufklärung und Romantik in Betracht zu ziehen. Direkte Abhängigkeit von Pestalozzi ist nicht nachweisbar, ja nicht einmal allgemeinste Verbundenheit durch Gesinnungseinheit. Hierbei ist auch noch zu beachten, daß Pestalozzi der allgemeinen Volkserziehung eine nicht bloß praktische, sondern von philosophisch-systematischen Obersätzen bestimmte theoretische Behandlung widmete, während Herder, aller pädagogischen Systematik abgeneigt, nach seinen ersten Anflügen von university extension movement zu gunsten der Demöpadie, die sich aber im Gebiet der Volks- und Wochenschriftstellerei hielten, sich auf eine ganz praktische Beeinflussung des Volksschulwesens zurückzog, sein Bildungsideal der Humanität, der Kraft- und formalen Bildung aber mehr nur in den Dienst des neuhumanistischen Gymnasiums stellte, aus dessen Dienst es auch erwachsen ist.

Soviel ich finden konnte, hat sich Herder nur einmal direkt über Pestalozzi geäußert: in einer Rezension der „Erfurter Nachrichten“ von 1797 über die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts“. (SWS XX, 290—295.) Er geht dabei aus von einer warmen Anerkennung von Lienhard und Gertrud als „Eins der besten Volksbücher in der deutschen Sprache, an innerer Kraft vielleicht das Erste“. „Voll warmen Mitgefühls für alle Klassen unseres Geschlechts griff der Verfasser gerade in den Knoten, aus welchem alles Elend, alle Verdorbenheiten der verschiedenen Stände hervorgehen.“ Allerdings habe er nach Ansicht der Dinge im Gang seines Lebens diesen Knoten nicht anders als provinziell knüpfen und lösen können. Die vorliegende Schrift beurteilt Herder dann wesentlich als die Geschichte der Widersprüche in der menschlichen Natur und Gesellschaft, als ein ernstestes Gespräch mit uns selbst und mit unserm Geschlecht in allen Klassen und Ständen. Pestalozzi, meint er, schildere mit einer Stärke und Vielseitigkeit, wie vielleicht kein Schriftsteller, selbst Rousseau nicht, das Elende der „Rechtlosigkeit im gesellschaftlichen Zustande“; er reiße uns die Binde von den Augen und beleuchte den lieblichen Wahn, „daß gesellschaftliches Recht und sittliche Tugend Eins sei“, mit einer flammenden Fackel. Obwohl nun die Grundlage dieser Gesichtskreise in Rousseau liege, dessen Schriften der Verfasser stark und frühe gelesen haben müsse, mit dem er auch in seiner männlichen Beredsamkeit und Liebe zur Wahrheit eine Ähnlichkeit habe, so sei doch nichts in diesem Buche geborgt: „der Strom, sowohl wo er sanft fließet als ungestüm sich fortwälzt, quillt aus dem Herzen; wir lesen das reif durchdachte Resultat eines über die Hälfte hinaus gelebten, thätigen, wenigstens im Wollen thätigen Menschenlebens.“ Indem er nun die traurigen Selbstbekenntnisse des enttäuschten Pädagogen aus dem Schluß des Buchs ausschreibt, wünscht er ihm hinter dem Sommer schöne Herbsttage; fordert zugleich andere auf zu zeigen, was

die wachsende Sittlichkeit einzelner Menschen einzeln und fürs Ganze uns an frohen Aussichten gewähre. Schließlich wagt er dem „Genius, bei dem gleichsam nur der starke Verstand und das verwundete Herz redet", nur schüchtern zu nahen mit der „kleinfügigen Kritik" stilistischer Unebenheiten und Überladungen. „Es wäre diese Ausheilung einer Schrift zu wünschen, die so ganz wie diese die Geburt des deutschen philosophischen Genius ist, der weder französiert, noch anglisiert, am wenigsten aber sich daran genügen läßt, ein Prinzipium in der Form aufgestellt zu haben. Eben daß unser Verfasser tief in die Sache griff, und den seit Jahrtausenden geschürzten Knoten der Menschenverfassung „unsers alternden Weltteils" mit einem Hiebe nicht zu lösen begehrte, vielmehr ihn fester zusammenzog und nur die aus- und eingehenden Ende zeigte, eben dies ist der Wert seines Buchs." Gewiß eine dem Genie des Mannes wie seinem Herzen vollauf gerecht werdende kongeniale Beurteilung, aber das Gegenteil eines Zeugnisses von Abhängigkeit oder bewußter Arbeitsgemeinschaft auf dem speziellen pädagogischen Gebiet!

So weit die Interessen- und Ideengemeinschaft Herders mit Pestalozzi reicht, so weit ist auch eine gewisse Verwandtschaft mit Herbart zuzugeben. Eine Bekanntschaft Herbarts mit Herder oder gar eine Abhängigkeit von ihm ist nicht nachzuweisen. Morres beschließt seine wertvolle Charakteristik Herders als Pädagogen mit den Worten: „Dieselbe Bahn, die Herder aufgesucht und betreten, hat im neuen Jahrhundert Herbart, unabhängig von jenem, wieder eingeschlagen. Was Herder mit gesundem Takt und oft im kühnsten Wort der Rede ausgesprochen, hat Herbart, wenn auch mit wenigen Abweichungen, auf Grundlage einer wissenschaftlichen Psychologie selbständig zusammengetragen und weiter ausgeführt." Gemeint ist damit die Vereinigung der beiden bisher getrennten Grundrichtungen des Idealismus und Realismus, die Anwendung der versöhnenden Vereinigung von Ideal und Natur auf die Schule. Es mag ja sein, daß in diesem letzten Ziel eine Gesinnungsgemeinschaft zwischen den beiden bestanden hat. Aber die Wege dazu waren entsprechend dem direkt entgegengesetzten Temperament die denkbar verschiedensten. Ich glaube nicht, daß sie sich vereinigt hätten. In Herbart überwog ebenso die nüchterne, unenthusiastische Verständigkeit und bewußte Willensdisziplin, wie in Herder die stimmungsvolle Phantasie und das moralische Taktgefühl. Keferstein schildert Herders und Herbarts gemeinsame Idee von Gesinnungsbildung ganz zutreffend: „der schöne, nach Wahrheit strebende, die Menschheitsidee in sich und den Mitmenschen rastlos verwirklichende Mensch ist auch der sittliche. Zu solchem Ziele bildet man nicht hauptsächlich durch Imperative oder durch eine Menge Sittensprüche, die man auswendig lernen läßt, wohl aber durch große Vorbilder aus Vergangenheit und Gegenwart, also durch den zweifachen Umgang mit den Lebenden und den vorangegangenen Geschlechtern." Das ist ein aus Herderschem Anfang und Herbartschem Schluß zusammengesetzter Satz. Aber sobald man nun nach der praktischen Anwendung sich umsieht, so sieht man Herbart diesen Umgang vermitteln durch Verarbeitung der Eindrücke in Form von Vorstellungen und Urteilen, Herder in Form von intuitiven Anschauungen und Sympathieen. Herder ist zwar mit Herbart einig in der Behauptung der ungeteilten Einheit des Seelenwesens. In den „Provinzialblättern" eifert er einmal gegen die Einteilung der Seele in obere und untere Kräfte, als ob das abgeteilte Räume, nicht Abstraktionen, verschiedene Namen einer ungeteilten, für uns sich modifizierenden Kraft wären. Vielmehr seien Verstand und Willen stets ineinander, unmerklich übergehend. „Abstraktionen, Schranken, Abteilungen der Art realisiert — können kaum helles und richtiges Resultat geben." Aber was ist nun dies Eine ungeteilte Wesen? bei Herbart der eigenschaftslose, darum unendlich bildsame passive Treffpunkt sich hemmender oder verschmelzender Vorstellungen, bei Herder eine von vorherein individuell bestimmte, inkommensurable, aktive Kraft. Am Ende findet zwischen den beiden Männern der alte Gegensatz rationalistischer und mystischer Auffassungen statt: dort wird mit dem normalen Vorstellungsablauf, hier mit der unendlich mannigfachen Reaktion des geheimnisvollen X der Seele gerechnet. Es liegt auf der Hand, daß jene Auffassung einer wissenschaftlichen Durchbildung allein dienlich ist. Irre ich mich aber nicht, so hätte gerade der wissenschaftliche, der konsequent durchgeführte Charakter, die absolute Methode, die Notwendigkeit und mathematische Haltung des Herbartschen Systems Herder das Mitgehen unmöglich gemacht. Herder war, wie des öfteren nachgewiesen, ein abgesagter, ja übertriebener Gegner

alles Regelrechten, aller Methode im Sinne einer allgemeingiltigen Richtschnur; er war regellos, abspringend, „weitstrahlsinnig“, parador in seiner Theorie wie in seinem Leben. Kurz gesagt, Herder und Herbart gehen so wenig auf ineinander wie ein Rationalist und ein Romantiker. Im einzelnen sind ja Berührungspunkte; aber jedesmal, wo Herbart einen methodischen Grundsatz aus gemeinsamen Auffassungen macht, entwindet sich Herder demselben durch eine die Geschlossenheit durchbrechende Beifügung. Es ist aber oben gegen Morres fortgehend, zumal gelegentlich der materiellen Didaktik und der Schulregierung, nachgewiesen, daß es nicht angängig ist, aus gelegentlichen Kombinationen Herders methodische Grundsätze zu machen, wie sie allein der Herbartschen Denkart und Behandlungsweise der Pädagogik entsprächen. Herder ist nicht vorzuspannen vor den Herbartschen Triumphwagen.

Es erübrigt noch, Herders Stellung innerhalb der Geschichte des gelehrten Unterrichts zu bestimmen. Es ist wohl allgemein zugestanden, daß er einer der Väter unseres heutigen, viel angefeindeten neuhumanistischen Gymnasiums gewesen ist. Und zwar war er das ebenso durch seine klassizistische wie durch seine auf Versöhnung von Realismus und Idealismus bedachte Richtung.

Welch' ein Gegensatz zu dem alten Humanismus mit seinem slavischen Imitationsstandpunkt! Wie sicherte ihn dagegen seine historische Auffassung der verschiedenen Völker als individuelle, organische Wesen von bestimmtem Lebensalter, deren eigentümliches Lebensprinzip alle ihre Bethätigungen durchdringt! wie seine allem gelehrten Antiquitätenwesen abgeneigte poetische Auffassung der Vergangenheit als eines Gewebes am Webstuhl der Zeit! Darum bricht er grundsätzlich mit der Sklaverei der lateinischen Bildung als mit der Einführung eines Fremdkörpers in unsern nationalen Organismus. Darum dringt er auf die Bevorzugung der Griechen im Gymnasialunterricht; ja sein von Paulsen übrigens, wie gezeigt, übertriebener Griechenkult ist in Herders Sinn gerechtfertigt, weil die Griechen keine spezielle Bildung, sondern die Normalgestalt der schönen Menschennatur darstellen. Es gilt durch die Anschauung dieser Normalgestalt uns selbst zur Humanität zu erheben, ohne Knechtung, ohne Entäußerung unserer Nationalität, in freier Assimilation. So ist denn eines seiner unbestreitbarsten Verdienste, daß er einem tiefen Verständnis der Antike und dem griechischen Unterricht eine feste, ehrenvolle Stellung in Deutschlands Gymnasien errang.

Fast in all' den berührten Beziehungen hatte er einen von ihm voll anerkannten Vorläufer Matthias Gesner. Von ihm, dem ersten Konrektor seines Weimarer Gymnasiums, übernahm er dankbar die leitende Idee seines neuen Schulplans: humanistische, aber nicht lateinische Bildung! mit ihm war er einig im Kampf gegen die geistlose Behandlung des Sprachunterrichts: verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda! Auf Gesner beruft er sich ausdrücklich für seine Zweiteilung des Gymnasiums: bis Tertia eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften, von da ab eigentliches Gymnasium für künftige Studierende. Auch hinsichtlich des griechischen Unterrichts führte Herder nur aus, was Gesner vergebens erstrebt habe. Außer anderen schon zuvor erwähnten Zeugnissen für seine Hochschätzung Gesners findet sich eines, das zugleich den Fortschritt Herders über Gesner hinaus markiert. In ein kümmerliches Lemgoisches Recensierinstitut lieferte Herder 1776 eine Anzeige von Gesners primae lineae isagoges in eruditionem universalem. (S. Art. Gesner, II. Bd.)

Er beginnt mit einem Lobpreis seiner „Menschlichkeit in lateinischer Sprache, in den Schulwissenschaften und der Philosophie“. „Gesners Menschlichkeit in den Schulwissenschaften bestand bekanntermaßen darin, daß er über die Sklavenmethode der Grammatik, des Deklinierens und Vokabellernens hinweg war, und gern in seiner Schulanweisung diese edle Sprache lebendig machen wollte. Es ist bekannt, daß er damit in Schulen nicht durchdrang.“ Da aber der unsterbliche Gesner seines Lobes nicht bedarf, könne er frei seine Mängel hervorheben. „Nämlich die Schranken eines Schulmannes werden hier recht offenbar.“ „Wo die Wortwissenschaft, die Kenntnis der Titel, oder endlich eine gewisse Schlichtheit und Rundigkeit des Begriffs genug war, ist Gesner vortrefflich.“ Wo aber schlichter Blick und gesunder Menschenverstand, wo der Philologe nicht hinreiche, z. B. beim Anwuchs der Realwissenschaft in unseren Zeiten, bei Poesie, Musik, Malerei, Mythologie werde er dürre und unter seiner eigenen Würde. Immerhin zeige er auch da, wo er etwas dürftig und arm bleiben mußte, „wie sicher ein Geschmack, aus und nach den Alten gebildet, über Mode-

sachen hinwegblickt.“ Gülden seien die Regeln vom Lernen überhaupt: „von Lust und Liebe zur Sache, von der Aufmerksamkeit, dem Nachdenken, der Wiederholung. Wie die Seelenkräfte zugleich zu üben. Von Selbstgelehrten, Vielgelehrten, Allgelehrten. Vom Lesen, Exzerpieren, Nachschreiben. Insonderheit sind die Bemerkungen von der Ordnung im Lernen (der vorgegebenen und wahren Ordnung) und daß man die ersten Grundsätze der Wissenschaften allemal glauben müsse, eines Weisen in Griechenland wert. Hier ist Gesner Philosoph, d. i. Menschenkenner und Menschenfreund, Jünglings Vater.“ Klassisch geradezu seien die Abschnitte von der lateinischen und griechischen Sprache. Dagegen habe er zwar Sinn fürs Wunderbare, aber keinen für tiefere Poesie; „er ist nur Schulpoet“. In seinen Grundsätzen vom historischen Glauben zeige er sich als einen „Mann von richtigen Sinnen, durchs Lesen der Alten, nicht durch kritische Sophisten, Geschmäckler, Zweifler, mathematische Metaphysiker und dergleichen gebildet“. Wiederum bleibe er bei Genealogie, Heraldik, Reisen und Gelehrtengeschichte in lauter Gelehrsamkeit stecken, denke nicht an die Gottesgabe Geschmack, Verstand, Genie. „Wer soll also reisen, wie hier geschrieben stehet? ... ein philologischer Handwerksbursch! und geleits ihn Gott! — Daran ist nicht gedacht, daß ein anderer Mensch, ein freier, genievoller, edler Jüngling reise.“ Zuletzt kommt eine wesentlich anerkennende Würdigung seiner philosophischen Propädeutik: „er neigt sich ... zur sinnlichen, gefühlvollen Philosophie der Alten, die ihm überhaupt so lieb war.“ Und dennoch schließt er: „die Lehrer auf Universitäten mögen ihre Gestalt sehen, was oft erschiene, wenn ihre weise Katheder-reden sämtlich gedruckt würden. Die Kleinkreisigkeit und Eigenliebe, das ewige Ich und Beziehen auf sich selbst, die bei Gesner nur kleine Flecken sind, weil man siehet, daß er dabei nichts Arges hat ... geschieht das am grünen Holz!“ Sind es nicht in der That dieselben Vorwürfe, die unsere moderne, zumal die genialische und realistische Richtung dem gelehrten philologischen Schulmeistertum macht? Herder will nichts gelten lassen um vergangener, alles nur um auf die Gegenwart perspektivischer Bedeutung willen.

Übrigens zeigt sich in dieser Stellungnahme zu dem vielfach, besonders in Hinsicht auf die „Regeln vom Lernen“, auf die „Ordnung im Lernen“ treulichst befolgten Vorgänger, wie einseitig die Beurteilung Paulsens ist, wonach Herder wesentlich in die Linie fällt, die in den Humboldtschen Neuhellenismus ausläuft. Paulsen frappiert zunächst durch den großen Zug seiner geschichtlichen Perspektive. „Wenn die Schlegel als Inhalt ihres 1798 gegründeten Journals, des Athenäums, bezeichneten: alles was unmittelbar auf Bildung abzielt, oder wenn Schleiermacher seine Reden über die Religion an die „Gebildeten“ richtete, so dachten sie an die Herdersche Humanitätsschule und ihre Schüler“, d. h. nach Paulsen an die an den Griechen zu Menschen Gebildeten. In diesem Kreis, offenbar ist auch der Oberpriester des Griechentums, Herder, mitgemeint, „verlor Rousseau seine Herrschaft an Homer und die Tragiker, das Naturevangelium wurde durch das Evangelium der Bildung verdrängt ... die Briefwechsel Humboldts mit Schiller und mit Wolf zeigen, was diese Männer zusammenführte: die Liebe zum Schönen, das ihnen in der Griechenwelt sich offenbarte.“ Es scheint, daß auch Herder unter das folgende Verdikt fallen soll: „Ein wenig von dieser (Hölderlinschen) Selbstwegwerfung deutscher Nationalität hat doch der Griechenkultus in seinem ganzen Kreise: der größte Preis, welchen man unter den Humanitätspriestern erringen kann, ist der: trotz des Unglücks deutscher Geburt ein griechischer Geist zu sein.“ Diesen Neuhellenismus habe Humboldt in die preußischen Universitäten und Schulen eingeführt, dieser wahrhaft griechische Geist. Wenn nun aber dieser griechische Geist also beschrieben wird: „Er besaß durch ein glückliches Naturell, was die griechische Ethik als die vollendete Charakterbildung beschreibt: eine theoretische, unbedürftige Seele, deren ruhige Heiterkeit durch Affekte nicht gestört wurde; mit feinster Empfänglichkeit für sinnlich-intellektuelles Genießen ausgestattet, lebte er mit ganzer Hingebung und Zuversicht, wie nur je ein Grieche, in der diesseitigen Welt, das Transcendente war für ihn nicht vorhanden“ — wenn diese geistvolle Charakteristik auf Humboldt zutrifft, zeigt sie nicht deutlich, wie weit Herder von ihm und seinem Griechentum abstand? Sie paßt schon, wie Paulsen richtig bemerkt, nicht ganz auf Goethe, „der doch ein gut Teil Gotisches in seiner unermeßlich reichen Natur hatte.“ Sie paßt noch viel weniger auf Herder, der viel zu stark im Dienste seines Amts in einer bescheidenen Sphäre begrenzter Realitäten gehalten war, übrigens auch in seinem Hunger

nach Realitäten und in seiner christlich-moralistischen Lebensanschauung ein fast stets wirksames Korrektiv besaß. Wie wenig er im Schulwesen einseitiger Klassizist war, ergiebt sich wie aus den ganzen Lehrplänen fürs Gymnasium, wo doch stets die übrigen, realistischen Fächer ebenso gründlich und ganz selbständig neben den altsprachlichen behandelt werden, so auch speziell aus der neuen Ordnung oder Lokation der Schüler, auf die Raumer aufmerksam gemacht hat: daß nämlich der Schüler künftig zwar nach Maßgabe seiner Tüchtigkeit im Latein den Rang und Namen erhalten, allein auch in jeder anderen Lektion, z. B. in der mathematischen, nach Maßgabe seiner Tüchtigkeit in derselben, hoch oder niedrig gesetzt werden solle, die Schüler einer bestimmten Lateinklasse hiernach in verschiedenen Lektionen verschiedene Plätze haben können. Indem er also bei dieser eigenartigen Verbindung des Klassen- und Fachsystems dem von alters her herrschenden Latein zwar den ersten Rang beließ, den anderen Fächern aber auch zu Rang und Stimme verhalf, erschienen den Schülern die Realia nicht mehr als gleichgiltige Zugabe zum Latein, sondern als selbständige Disziplinen, welche auf wesentlich gleichen Fleiß Anspruch haben. Somit möchte ich behaupten, Herders Neuhumanismus werde richtiger als Vorläufer des durch Altenstein resp. Johannes Schulze in die preußischen Gymnasien eingeführten gemischten humanistisch-realistischen Systems denn des Humboldtschen reinen Klassizismus charakterisiert. In der That ist das das Überraschendste bei Herder: diese fast völlig paritätische Wertung und Behandlung der Humaniora und Realia, woran die Humanitätsbriefe, auf die Paulsen sich wesentlich bezieht, uns nicht irre machen dürfen.

Deshalb erscheint mir sein persönliches Verhältnis zu Fr. A. Wolf, dem Freunde Humboldts, dem „heros eponymos der deutschen klassischen Philologie", dem großartigen, aber einseitigen Vertreter der formalen Bildung an der Antike, nicht zufällig. Wenn Wolf als das Ziel der Altertumswissenschaft „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Überreste bedingten Betrachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht", als ihren Wert aber die „Beförderung rein menschlicher Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen" hinstellt, so hätte das Herder allerdings ziemlich genau ebenso formulieren können, wie Ziegler bemerkt. Allein Herder hat nie, wie Fr. A. Wolf, allen anderen Vögeln die Federn ausgerissen, um sie dem griechischen Paradiesvogel allein zu lassen; er hatte zu viel feingestimmtes Gefühl für die Stimmen anderer Völker, für hebräische Poesie, für die Stimmen der Frömmigkeit, für das Erhabene, auch eine zu große Wertschätzung für die großen Realitäten fortschreitender Natur- und Kultur-Beherrschung u. s. f., als daß er seinen Begriff der Humanität lediglich nach der griechischen Bildung bestimmt hätte. Wolf kritisierte 1794 einen Aufsatz Herders in den Horen über: „Homer ein Günstling der Zeit" vom hohen Rosse seiner exakten klassischen Philologie herab als ein „Gemisch von gemeinen und halbverstandenen Gedanken, wie sie nur jemand fassen kann, dem die Geistesstimmung, womit eine so äußerst verwickelte Aufgabe der historischen Kritik zu behandeln ist, und die hierzu notwendigen Kenntnisse so gut als völlig fremd sind. Dahin mag sich eine solche Darstellung schicken, wo man mit dunkeln Gefühlen spielen oder geistiges Jucken erregen darf, höchstens in eine Postille über die Apokalypse, nicht in Gattungen der Gelehrsamkeit, wo jeder Schritt Beweis und jeder Beweis genaue Sprachkunde und feste Abwägung und Vergleichung von Zeugnissen und fast erloschenen Spuren im Geiste jenes Zeitalters erfordert." Das ist nicht bloß eine Verkennung des weit über alle exakte Gelehrsamkeit gehenden kongenialen Verständnisses Herders, sondern auch ein Hieb gegen die mißtrauisch betrachtete Universalität Herders, der ebenso sehr in der mysteriösen, hebräischen Apokalypse wie in der tageshellen Klarheit des Homer zu Hause ist mit seiner unendlich elastischen Gefühlsenergie. Ja, es beweist dieser Ausfall, wie richtig Ziegler seiner Nebeneinanderordnung Herders, Wolfs und Humboldts alsbald beigefügt: „Herder ist freilich universalistisch genug, um ebenso wie das klassische" — so soll es gewiß heißen, und nicht, wie gedruckt, umgekehrt — „auch das romantische Element in sich zu repräsentieren bezw. das letztere zu präformieren."

Gerade auf diesen letztgenannten Zusammenhang muß zum Schluß noch mit einem Wort eingegangen werden. Herder war in der That eine Präformation der Romantiker. Wieder freilich nicht in dem Sinne, als ob die letzteren sich auf ihn bezogen, von ihm beeinflußt ge-

wußt hätten. Haym hat nachgewiesen, wie verwandt Herder mit Schleiermacher, ja wie er sein Vorläufer war nicht bloß in der Stellung zu Spinoza, sondern auch im Religionsbegriff, in der Unterscheidung von Religion und Lehrmeinung, religiösem Gefühl und metaphysischem Grübeln, Frömmigkeit und Sittlichkeit. Er merkt dabei an — II. 555[2] —: „Vor allem die romantische Genossenschaft, in welcher Schleiermacher während dieser Jahre mitten inne stand, hat es Herder unmöglich gemacht, die Verwandtschaft seiner mit den Schleiermacherschen Gedanken gewahr zu werden. Wie sehr das Persönliche dabei das Sachliche verdeckt", wird dann aus einer abweisenden Äußerung über Schleiermachers Reden gerade an Jean Paul erwiesen. Keferstein hat nun diese Verwandtschaft auch auf pädagogischem Gebiet behauptet und zwar nicht nur die Geistesgemeinschaft pädagogischen Bedürfnisses und hingebender Teilnahme am nationalen Bildungswesen, sondern auch die Identität ihres Humanitätsideals: „Mit seinem religiös-sittlichen Pathos, mit diesem Drange das religiös-sittliche, zugleich aber das wissenschaftlich-ästhetische Element im Leben zur Geltung zu bringen, tritt Schleiermacher völlig in die Fußstapfen Herders." Das ist nun freilich zu unbestimmt und skizzenhaft; aber ein richtiger Kern ist darin. In der That präformiert wie die Ehrenrettung des „finsteren" Mittelalters gegen die aufklärerische Verurteilung in Herders „Auch eine Philosophie der Geschichte", so die pädagogische Anwendung dieser Geschichtsphilosophie lediglich Gedanken, die später von den Romantikern breit getreten sind. Er wendet da nämlich den Satz, daß das Licht allein nicht glücklich mache, auch auf die Bildungs- und Erziehungsweise des Jahrhunderts an: „Aufklären heißt nicht bilden. Ideen erzeugen eigentlich immer nur Ideen; sie geben immer nur mehrere Helle, Richtigkeit und Ordnung, zu denken; der Boden der Seele wird dadurch nicht tragkräftig; es kömmt dadurch allein keine Frucht in die Erde; immer weiter vielmehr wird die Kluft zwischen Kopf und Herz, und alle Aufklärungsanstalten verfehlen nicht allein, sie vernichten den letzten Zweck aller Bildung: Menschheit und Glückseligkeit." Es sei hierzu noch einmal erinnert an die früher analysierte prophetische Schrift „vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele"; ihre „im Kreise in sich zurückkehrende Doppelanschauung": die Natur läutert sich zum Geist hinauf, aber wiederum begreifen wir die Natur nur als ein Geistiges, ist der Keim aller romantischen Identitätsphilosophie.

Ist schon hieraus wieder ersichtlich, wie fern im Grunde Herder der Herbartschen Geistesart stand, so vollendet sich dieser Eindruck, wenn wir endlich noch einen Blick auf sein Verhältnis zu Jean Paul werfen. Ziegler hat gelegentlich bemerkt, daß dieser sich mit seiner „Levana oder Erziehlehre" eng an Herder anschloß. In der That dürfte kaum jemand so direkt von Herder gelernt haben, auch in pädagogischer Auffassung, wie dieser launenhaft springende Subjektivist, dieser auf der Grenzlinie zwischen der klassischen und romantischen Periode stehende Gefühlsvirtuos. Geist von Herders Geist spricht aus dem herrlichen Satz: „Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme"; Herderisch ist sein Verlangen, den Griechen, freilich nur nach der Auslegung durch den „Geist des Altertums", nicht aber durch die tote Schulgelehrsamkeit, die Humanität abzulernen; mit Herder legt er dabei das größte Gewicht auf die ästhetische Bildung, die Ausbildung des Schönheitssinnes. Und mag auch sehr viel individuelle Stimmung und Farbe darin liegen, so ist doch in der folgenden von Ziegler zusammengestellten Gedankenreihe aus der „Levana" kaum ein Gedanke, dem Herder nicht dankbar zugestimmt hätte: „Das Ziel der Erziehung ist die innere Harmonie von Kraft und Schönheit; jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, diesen d. h. die Summe aller seiner individuellen Anlagen und Kräfte wachsen und sich entfalten zu lassen, das ist daher die Aufgabe des Erziehers; freilich ist davon eine andere Seite zu trennen, die der Erzieher beugen und zurechtlegen muß. Das Lebenselement der Erziehung ist Freudigkeit und Heiterkeit, diese darf nicht geknickt werden durch Zucht, durch Ge- und Verbieten, sondern das Kind soll früh anfangen frei zu handeln. Vor allem aber erhalte man so lange als möglich den Kinderglauben; zum Erzieher sieht das Kind wie zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen empor; dieser Glaube führt es auch ein in die Religion."

Das ist in der That die Herdersche Humanität in schönster Form. Freilich hat Jean Paul auf die Geschichte der Pädagogik ebenso

wenig direkt eingewirkt, wie Herder. Aber, sollte der Einschlag, den seine wie Herders geist- und stimmungsvolle Schriften zum Gewebe der gesamten nationalen Geistesbewegung gebildet haben, nicht indirekt einen fast noch größeren Einfluß auf die Lebensanschauungen geübt haben, deren Niederschlag die pädagogischen Auffassungen sind?

Überschauen wir aber das Ganze der zuletzt vorgeführten Beziehungen Herders zu den vor- und nachgeborenen Pädagogen, so werden wir sagen müssen: was seine unvergleichliche Universalität und unsystematische Unbegrenztheit ihm an konzentrierter Einwirkung, an direktem Einfluß auf die geschichtliche Entwickelung geraubt hat, das hat sie ihm ersetzt an allgemeinem und indirektem Einfluß auf das gesamte Bildungsleben der Nation. Und — seine nun erst recht zugänglich gemachten pädagogischen Lebenszeugnisse haben eine Zukunft vor sich, da die Nation und ihre Erzieher sich gegenüber allen einseitigen, hier idealistisch-humanistischen, dort realistisch-utilitaristischen, hier antikisierenden, dort modernisierenden Tendenzen orientieren werden an Herders reichem und tiefem Humanitätsideal.

Litteratur: Herders Sämtliche Werke, herausgegeben von Bernhard Suphan, besonders Bd. XXX. Berlin 1889, mit dem Vorbericht über Herders schulamtliche Thätigkeit von R. Dahms. — Herders Leben: R. Haym, Herder nach seinem Leben und seinen Werken, 2 Bd. Berlin 1880 u. 1885. Einen Auszug daraus bietet Hayms Artikel „Herder" in der „Allgemeinen deutschen Biographie" XII. Bd., Leipzig 1880, S. 55—100. Dazu ist noch heranzuziehen der Briefwechsel Herders mit Hamann, Lavater, mit seiner Braut, u. s. f in Düntzers „Aus Herders Nachlaß", 3 Bde., Frankfurt 1856. „Aus dem Herderschen Hause, Aufzeichnungen von Joh. G. Müller", herausgegeben von Jakob Baechtold, Berlin 1881. „Erinnerungen aus dem Leben von Joh. Gottfr. v. Herder", von seiner Witwe, herausgegeben von Joh. G. Müller, Tübingen, Cotta 1820, 3 Bde. Außerdem: A. Werner, „Herder als Theologe", Berlin 1871, besonders S. 281—418: Christentum und Humanität; Kirche und kirchliche Reform; der Prediger. O. Baumgarten, Herders Stellung zum Rationalismus, in Beyschlags „Deutsch-evangelischen Blättern", XIV, 649—660. — Speziell zu Herder als Pädagog: Aus älterer Zeit: Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. Bd., 5. Aufl., Gütersloh 1879, S. 267—281. Sauppe, Weimarische Schulreden, 1856, S. 45 ff.: Rede bei Enthüllung des Herderdenkmals. Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums, 1860, S. 238 ff.: „Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar". Heiland, Artikel „Herder" in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 3, Gotha 1862, S. 440—450. Noch vor Haym und Suphan: Dr. Renner, Das Verhältnis Herders zur Schule, Göttinger Gymnasialprogramm von 1871. Dr. Ed. Morres, Herder als Pädagog, Eisenach, Bacmeister, ohne Jahreszahl. (Pädagogische Studien, herausgegeben von Rein, 9. Heft.) Neuestens: Klöpper, Herders Weimarische Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht, Programm, Rostock 1883. Dr. H. Keferstein, eine Herder-Studie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. (Pädag. Magazin, herausgegeben von Fr. Mann, 13. Heft), Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892. Derselbe hat in der vierten Sammlung seiner pädag. Aufsätze (S. 109—264, Luckhardtsche Verlagsbuchhandlg.), eine nach Materien geordnete „Sammlg. pädag. Aussprüche aus Herders sämtl. Werken" veranstaltet. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, S. 513 ff. — Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, München 1895. (Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 1. Bd., 1. Abt.), S. 258—268.

Kiel. Otto Baumgarten.

Hergenröther, Joh. Bapt.

1. Bildungs- und Lebensgang. 2. Grundsätze über Erziehung und Unterricht.

1. Bildungs- und Lebensgang. Hergenröther, Dr. Joh. Bapt., nicht nur ein Stammes- und Standesgenosse Grasers, sondern diesem auch vielfach geistes- und schicksalsverwandt, ist bekannt weniger durch litterarische Leistungen, obwohl seine „Erziehungslehre im Geiste des Christentums" eine ehrenvolle Stelle unter den zeitgenössischen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete einnimmt, sondern hauptsächlich durch sein höchst segensreiches Wirken für Lehrerbildung und Hebung des fränkischen Volksschulwesens. Gleich Graser entstammt er einer armen Handwerkerfamilie und ist geboren den 14. Februar 1780 im Städtchen Bischofsheim vor der Rhön. Sein lebhafter Geist und sein Eifer in der Volksschule veranlaßten den Kaplan des Städtchens, ihn für das Gymnasialstudium vorzubereiten, das er zu Würzburg mit ausgezeichnetem Erfolge vollendete. Seiner Neigung folgend, widmete er sich dem geistlichen Stande und trat 1805 in die praktische Seelsorge, erst als Kaplan in verschiedenen Landgemeinden, dann als Kurat in einem Dorfe bei Würzburg. Die letztgenannte Stelle ermöglichte es ihm, nicht nur seine verwitwete Mutter zu sich zu nehmen, sondern auch seine zwei Brüder dem Studium zuzuführen. Da das geringe Einkommen der Kuratie hierzu nicht ausreichte, übernahm er als Nebenamt noch die Stelle eines Rentmeisters der Gutsherrschaft.

Seine Klarheit und Wärme in Erteilung des Religionsunterrichts und seine hinreißende Kanzelberedsamkeit lenkten die Aufmerksamkeit nicht nur der geistlichen, sondern auch der weltlichen Behörden auf ihn, so daß er 1818 als Direktor des sich eines hohen Rufes erfreuenden Lehrerseminars in Würzburg berufen wurde. Damit war er auf den seiner Natur zusagenden Posten gestellt. Mit aller Kraft und mit heiligem Eifer waltete er seines Amtes. Rasch hatte er sich in die Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, Ethik und Psychologie, eingearbeitet, und gewissenhaft bereitete er sich auf die Lehrstunden in diesen Fächern vor, so daß er seine Hörer unwiderstehlich fesselte und seltene Unterrichtserfolge erzielte. Dies veranlaßte die geistliche Behörde, anzuordnen, daß auch die Zöglinge des Priesterseminars im Lehrerseminar gemeinsam mit den Schulamtskandidaten seine Vorträge über Pädagogik zu hören hatten, welche Maßregel allerdings nach einigen Jahren wieder zurückgenommen wurde. Im Würzburger Seminar erhielten damals nicht nur die katholischen, sondern auch die protestantischen und israelitischen Lehrer des Kreises (nun Unterfranken) ihre Ausbildung, und es ist ein Beweis für die vorurteilsfreie Gesinnung Hergenröthers, daß die Angehörigen der Minoritäten nie auch nur die entfernteste Ursache zu Klagen hatten, vielmehr die protestantischen und israelitischen Lehrer mit der gleichen Liebe und Begeisterung für den vortrefflichen Direktor erfüllt waren, wie die katholischen. Hergenröther war eine durchaus offene und gerade Natur, der auch eine gewisse Dosis fränkischer Derbheit gut anstand, weil sie ehrlichster Überzeugung entstammte und nur wohlgemeint war. In seinem Wesen und seiner Wirksamkeit erinnert er vielfach an Diesterweg. Er verstand es, seine Zöglinge zu freudiger Arbeit anzuspornen und in ihnen Liebe und Begeisterung für den Erzieherberuf zu wecken. Obwohl ihm nur vierzehn Jahre vergönnt war, als Leiter des Seminars zu wirken, so hat er doch in dieser kurzen Zeit einen Lehrerstand herangebildet, auf den Franken stolz sein durfte, und dessen Wirksamkeit sich noch auf spätere Generationen fortpflanzte, indem die aus Hergenröthers Schule hervorgegangenen Lehrer auch den jungen Nachwuchs in des Meisters Geist unterrichteten, so daß dieser noch lange lebendig erhalten wurde, selbst als er aus dem Seminar verbannt war.

Neben seinem Hauptamte war er für Förderung des Schulwesens der Stadt Würzburg thätig als Schulreferent und Prüfungskommissar und des Provinzialschulwesens als Kreisscholarch. Wie Graser mußte auch Hergenröther unfreiwillig aus seinem liebgewordenen Amte scheiden. Die Julirevolution hatte ihre Wellen auch in die bayerische Rheinpfalz und nach Franken geworfen. Obwohl die Volksbewegung in diesen Provinzen vollständig auf gesetzlichem Boden sich entfaltet hatte, so wurde doch strenges Gericht über alle gehalten, die sich an derselben beteiligt hatten, und selbst solche gemaßregelt, die im bloßen Verdacht standen, mit ihr sympathisiert zu haben. So wurde auch Hergenröther und mit ihm der 2. Seminarvorstand, ein Opfer amtlicher Maßregelung. Im Jahre 1832 wurde er erst quiesciert und dann als Stadtpfarrer nach Bamberg versetzt. Auch dort erwarb er sich bald allgemeine Achtung und die Liebe seiner Pfarrangehörigen. Noch in der Fülle seiner Manneskraft, im 55. Lebensjahre fand er unerwartet seinen Tod infolge einer ungeschickt ausgeführten chirurgischen Operation, betrauert von allen, die ihn kannten, besonders von seiner 80jährigen Mutter und seinen Geschwistern, denen er stets die treueste Sorge zugewendet hatte.

2. Grundsätze über Erziehung und Unterricht. Hergenröthers Thätigkeit war stets so vollständig praktischer Arbeit zugewandt, daß er für litterarisches Schaffen, wie sehr er auch dazu befähigt war, kaum Zeit fand. Sein schon eingangs erwähntes Erziehungswerk ging hervor aus den sorgsam ausgearbeiteten Vorträgen über Pädagogik und verdankt, wie er in der Vorrede sagt, die Drucklegung dem Bedürfnisse, einerseits seine Hörer des Nachschreibens zu überheben, anderseits der Fortbildung der schon dem Seminar entwachsenen Lehrer und dem Studium der Schulinspektoren zu dienen. Es sollte ebensowenig ein bloßer Leitfaden, als eine ausführliche Darstellung der Pädagogik, sondern ein Handbuch sein, in dem vieles nur kurz angedeutet werde, was durch den mündlichen Vortrag zu ergänzen sei. Es wolle, wie er nur zu bescheiden bemerkt, auf Originalität keinen Anspruch erheben und zunächst als Frucht des Lesens und Nachdenkens über Erziehung und Unterricht angesehen sein. Hergenröther will insbesondere die Lehrer anregen zu ernster erziehlicher Thätigkeit; denn es sei ein großes

Gebrechen unserer Zeit, daß die Lehrer häufig zu wenig Erzieher seien. Der Unterricht stehe deshalb meistens wie ein mit Bändern geschmückter himmelhoher Baum da, den man ohne Wurzeln in die Erde eingerammt habe, unfähig, Blüte und Frucht zu bringen. Von dem Werte des Hergenrötherschen Handbuches dürfte der Umstand Zeugnis geben, daß es in das Französische und Holländische übersetzt wurde, und daß ihm Diesterweg in seinem Wegweiser, 1. Aufl. volle Anerkennung zollt, wie ihm auch das nicht zur Unehre gereichen kann, daß es nach des Verfassers Enthebung von der Stelle eines Seminardirektors infolge der in Bayern eingetretenen Reaktion aus der von ihm früher geleiteten Anstalt verbannt wurde.

In Hergenröthers Buch erkennt man die Ideen Pestalozzis, die ja gerade im ersten Viertel unseres Jahrhunderts weiteste Verbreitung gefunden hatten. Es umfaßt drei Teile; der erste behandelt die allgemeine Erziehungslehre, der zweite das Besondere der Zucht, der dritte das Besondere des Unterrichts. Es ruht auf religiöser, christlicher Grundlage, doch ohne konfessionelle Tendenz. Erziehung ist nach Hergenröther eine Veranstaltung, daß der Menschenkeim sich naturgemäß entwickele und wirklich Mensch, d. h. ein sichtbares Ebenbild Gottes werde. Diese Forderung fällt im wesentlichen zusammen mit Grasers Erziehung zur Divinität. Das wahre Wesen der Erziehung besteht nach Hergenröther in der Wirklichmachung der Idee der Menschheit an bestimmten Individuen oder in der Sichtbarmachung des göttlichen Ebenbildes an jedem Menschenkinde. Sie beginnt mit dem ersten Werden des Menschenkeimes und endet erst dann, wenn der Mensch so weit gebildet ist, daß er seine Bestimmung erkannt hat und ohne fremde Leitung und Führung sein wahres Ziel zu verfolgen imstande ist. Der oberste Grundsatz des Christentums: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist, gilt auch als oberster Grundsatz der Erziehung.

Aus diesem obersten Grundsatze leitet Hergenröther zehn Haupterziehungsregeln ab und begründet sie im einzelnen: 1. Die Erziehung behauptet in allen Stücken den religiösen Charakter; 2. sie wirkt nur als Liebe und in der Liebe; 3. sie zersplittert nicht die Menschenkraft, sondern sie einigt alles, was im Menschen zersplittert erscheint; 4. sie verkehrt nichts am Menschen, sie stellt das Niedere unter das Höhere und das Höhere unter das Höchste, und dieses Höchste ist das Göttliche; 5. sie folgt dem Gange der Natur und sucht dieselbe in ihrem Streben nach Selbstentwickelung auf ähnliche Art zu unterstützen, wie es der Arzt oder der Gärtner thut; 6. sie verkennt nicht die Individualität der Menschheitspflanze und will nicht „alle Köpfe über einen Leisten schlagen"; 7. sie sucht den wahren kindlichen Sinn als das Urgute und Uredle im Menschen zu schützen und zu bewahren; 8. sie legt es überall auf Entwickelung der Menschenkraft an; 9. sie geht allemal die goldene Mittelstraße zwischen dem zuwenig und zuviel; 10. sie geht überall gründlich zuwerke.

Es sei nur die Ausführung von Punkt 9 hervorgehoben: Sie hält die Mitte zwischen übertriebener Strenge und übertriebener Milde, zwischen Weichlichkeit und Gefühllosigkeit, zwischen mönchischer Einsiedelei und der ganz ins Irdische verlorenen Vergessenheit, zwischen kopfhängerischer Andächtelei und gottvergessener Freigeisterei, zwischen Selbstwegwerfung und Selbstsucht, zwischen roher Unwissenheit und aufgeblasener Vielwisserei; sie bildet nicht nur für die Kirche, auch nicht bloß für den Staat, sie bildet für Kirche und Staat, d. h. fürs Leben, sie bildet zur Freiheit des Geistes und zur Lauterkeit des Gemütes, für die Erde und für den Himmel zugleich.

Die Erziehung ist sowohl Zucht als Unterricht. Über das Verhältnis zwischen Zucht und Unterricht sagt Hergenröther: Sie sind in der Anwendung nicht getrennt, sie wirken beide zu einem Zwecke, sie sind gleichsam das väterliche und mütterliche Verfahren beim Erziehungsgeschäfte. Die Zucht ist zugleich Unterricht, wie dieser zugleich Zucht. Die Zucht wirkt zunächst für das gute Gedeihen des Körpers, als dem Werkzeuge des Geistes, zugleich weckt sie auch den schlummernden Geist, regt das Gemüt an und lockt das Edle und Göttliche hervor, sie ist die gereifte Vernunft und geht dem Unmündigen so lange zur Seite, bis dieser selbst mündig geworden, d. i. zur gereiften Vernunft erwacht ist. Von den zwölf Hauptregeln, die Hergenröther für die Zucht aufstellt, sei nur zum Beweise der konfessionellen Unbefangenheit des Verfassers die letzte angeführt: Sie befolgt, was Luther sagt: Unsere Knaben müssen ernst und streng auferzogen werden, nicht tändelnd und spielend, wie etliche thun.

Unterrichten im allgemeinen heißt, der Menschenkraft nicht etwa eine besondere Richtung

geben — dies wäre ein Richten, Abrichten, Dressieren — sondern es heißt veranstalten, gleichsam unterlegen, daß die Menschenkraft von selbst jene Richtung nehme, die sie der Bestimmung des Menschen gemäß nehmen soll. Was nämlich der Mensch nicht aus sich selbst entwickelt, nicht in sich selbst und aus sich selbst auffindet, das bleibt ihm ewig fremd. Seine Denk- und Handelsweise muß der Mensch selber schaffen und geschaffen haben, wenn er den Namen eines selbständigen Vernunftwesens, eines lebendigen Ebenbildes Gottes verdienen soll. Der Unterricht hat es daher zunächst mit der Entwickelung der geistigen Anlage des Kindes zu thun. Sein wahres Wesen besteht nicht in einem mechanischen Vormachen oder Vorzeigen, auch nicht in einem Vorsagen, ja auch nicht in einseitiger Übung des Denkvermögens, sondern in einer den allgemeinen Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes gemäßen Anregung der geistigen Kraft.

Von den zehn allgemeinen Regeln des Unterrichts, die Hergenröther aufstellt, sei nur die 10. mit ihrer Erläuterung hervorgehoben: Was allem Unterricht erst wahres Leben giebt, ist die mit dem Worte verbundene That oder das Beispiel. Dieser „Unterricht ohne Unterricht“, wie ihn Sailer nennt, darf bei einer wahren christlichen Erziehung am wenigsten fehlen.

Das Beispiel ist der Zeit nach der erste Unterricht und wirkt schon in jener Periode bildend und erziehend, wo der Zögling für mündlichen Unterricht noch lange nicht empfänglich ist. Es war einst bei unseren unwissenden, aber an Leib und Seele gesunden Voreltern neben der Liebe und Strenge der Zucht das einzige Hilfsmittel der Erziehung und lieferte bei aller Unwissenheit ehrliche, redliche, biedere, fromme, starke, kraftvolle und duldsame Menschen. Vielleicht liegt eben darin ein Hauptgebrechen unserer modernen Erziehung, daß sie auf diesen Unterricht durch Beispiel, wenigstens in der Ausübung, so wenig Gewicht legt und alles Gedeihen vom mündlichen Unterricht erwartet. Wir wollen zwar nicht undankbar gegen das Licht sein, das uns die Wissenschaft gebracht hat; wir wollen, wenn wir die Redlichkeit und Biederkeit, den Edelmut und die Kraft unserer Voreltern rühmen, damit nicht sagen, daß wir zu ihrer Unwissenheit zurückkehren sollten, wir wollen damit nur andeuten, daß unser Wissen, unsere auf dem Felde der Erziehung weit vorgerückten Kenntnisse allein nicht selig machen und das wahre Heil nicht bringen, solange wir einseitig, bloß mündlich und nicht zugleich auch thätig durch das lebendige Beispiel erziehen. Man sieht hieraus, wie stark Hergenröther den erziehlichen Unterricht betonte, auf den ja die neueste Pädagogik wieder ein besonderes Gewicht legt. Erhebend ist das Bild, das Hergenröther vom rechten Erzieher entwirft: Nicht bloß die Mutter, wie Pestalozzi will, sondern der Erzieher überhaupt soll dem Zöglinge an Gottesstatt sein. Er soll als die personifizierte, in irdischer Gestalt auftretende göttliche Liebe und Weisheit an ihm handeln, er soll das Werkzeug sein, durch das der göttliche Vater im Himmel seine Kinder zu sich ruft. Die Eigenschaften eines wahren Erziehers sind: uneigennützige, sich selbst aufopfernde Liebe, unermüdliche Geduld, freundlicher Ernst, untadelhafter Wandel, gründliche Kenntnis vom Wesen der Erziehung, erprobte Zucht und Lehrgeschicklichkeit.

Das Wissen allein macht den Meister nicht aus; man muß dasselbe auch richtig anzuwenden verstehen. Hier ist die wahre Probe für das Talent des Erziehers, und hier muß es sich zeigen, ob er wahrhaft berufen, oder nur als Mietling ins Amt gekommen ist. Was den auf der Schule wissenschaftlich gebildeten Arzt erst eigentlich zum Arzte fürs Leben macht, der richtige praktische Blick, verbunden mit sicherer Entschlossenheit in der Auffindung des rechten Mittels und des rechten Gebrauchs desselben, eben das macht auch den Erzieher erst eigentlich zum Erzieher. Dieser richtige praktische Blick kann aber keinem gegeben, er kann höchstens nur geübt, geleitet, aufmerksam und sicherer gemacht, geschärft und geläutert werden. Besonders nach zwei Richtungen muß sich die pädagogische Befähigung des Lehrers kund geben, nach Seite des Charakters und der intellektuellen Bildung. Bei einem edlen Charakter mag dem Erzieher manches an Kenntnissen und Fertigkeiten abgehen, er wird dennoch, allgemein geliebt und geachtet, zum Heil und Segen der Gemeinde gereichen, die das Glück hat ihn zu besitzen. Fehlt es aber an den nötigen Charaktereigenschaften, so wird der Lehrer auch bei größter Lehrgeschicklichkeit seinen Schülern oder der Gemeinde zum Anstoß werden und nicht mit jenem Segen wirken, wie er von seinem Amte erwartet wird. Sind aber Charakter und Lehrgeschicklichkeit vereinigt, so fehlt zu einem vollkommenen Lehrer durchaus nichts, und wir erhalten einen Mann, der gleicher-

weise als Mensch wie als Lehrer im höchsten Grade ehrwürdig ist.

Wie Hergenröther überall auf das Praktische geht, zeigt sich so recht in seinen Ausführungen über besondere Unterrichtslehre. Daraus nur einiges, zunächst über den Religionsunterricht. Bei einer Erziehung im Geiste des Christentums gelten Menschenunterricht und Religionsunterricht für eins. Obgleich Religion zunächst Sache des Gefühls ist, so kann und muß sie doch auch zur Sache des Denkens gemacht werden. Der Mensch soll lieber in klarer Überzeugung, ruhiger Besonnenheit und festem Willen dem Ziele der Gottähnlichkeit nachstreben, als sich in leidender Gemütlichkeit durch fromme und überschwengliche Erhebungen leiten lassen, deren niemand Herr bleiben kann, und die ohne die Stütze innerer Überzeugung in den Stürmen der Welt nur zu leicht untergehen. Die Frage, wie soll Religion gelehrt werden? beantwortet Hergenröther: Gerade so, wie sie der Stifter des Christentums gelehrt hat. Dieser lehrte mehr durch seine Thaten als durch Worte, er lehrte nicht in einem zusammenhängenden System, sondern nach Zeit und Gelegenheit; ungekünstelte Hinweisungen auf Natur und Menschenleben waren seine Anschauungs- und Beweismittel, seine Sprache war einfach, gemeinverständlich, und er bediente sich gern der Gleichnisse und passender Bilder. So hoch Hergenröther die entwickelnde Lehrform schätzte und auf diese bei seinem Seminarunterrichte ein besonderes Gewicht legte, und wie sehr er auch der Katechese beim Religionsunterrichte ihr Recht ließ, so sagt er doch, daß sie bei diesem nicht ausreiche, da das Geschichtliche und Positive aus den Schülern nicht heraus katechisiert werden könne, sondern ihnen in geeigneter Weise mitzuteilen sei.

Der Unterricht in der Muttersprache ist nach der Natur der Sache der erste in der Volksschule, sein Ziel ist, die Schüler dahin zu führen, daß sie die Gedankenäußerungen anderer in Rede und Schrift verstehen, sodann aber auch ihre eigenen Gedanken mündlich und schriftlich sicher aussprechen lernen. Dieses Doppelziel ist stets im Auge zu behalten und darum der Sprach- eng an den Sachunterricht anzuschließen. Wie das in durchaus praktischer Weise zu geschehen habe, führt Hergenröther in seiner speziellen Unterrichtslehre vortrefflich aus. Sein Standpunkt ist der heute allgemein zur Geltung gelangte. Man hat es als einen großen Fortschritt im deutschen Sprachunterrichte und als eine bedeutsame Neuerung gepriesen, als Friedr. Otto im Jahre 1857 mit seinem Buche an die Öffentlichkeit trat: „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln,“ dem dann die das gleiche anstrebenden Schriften L. Kellners folgten. Hergenröther stellt zwar nicht das Lesebuch in den Mittelpunkt des Sprachunterrichts, sondern die lebendige Sprache selbst in Verbindung mit dem Sachunterricht. Aber daß beim Unterricht in der Methodik am Lehrerseminar zu Würzburg die Zöglinge angeleitet wurden, die Lesestücke in ähnlicher Weise sachlich und sprachlich zu zergliedern, wie das jetzt allgemein üblich ist, darf daraus geschlossen werden, daß schon 25 Jahre vor Erscheinen des Ottoschen Buches ein einfacher fränkischer Landschullehrer (Wagenhäuser), ein Schüler Hergenröthers, in Würzburg ein bescheidenes Büchlein zum Druck gab, in dem eine Anzahl von Lesestücken aus dem damals in den Schulen des Würzburger Landes gebräuchlichen Lesebuche methodisch behandelt wurde.

Auch für den Unterricht in Naturkunde und Geographie vertritt Hergenröther schon den Standpunkt, der jetzt zu allgemeiner Geltung gelangt ist: der Unterricht soll stets an die unmittelbare Anschauung angeknüpft werden, von der Umgebung des Kindes ausgehen und vor allem die Heimatskunde eingehend behandeln. Vom Wohnorte sei dann erst fortzuschreiten zur näheren und weiteren Umgebung (Amtsbezirk, Provinz) und dann zum Heimatland, dem besondere Berücksichtigung zu teil werden muß, und erst auf den oberen Stufen kommen die weiteren Gebiete (Deutschland, Europa, die Erde u. s. w.) zur Behandlung. An die Heimats- und Vaterlandskunde ist die Geschichte in geeigneter Weise anzuknüpfen und die ältere Geschichte auch einer späteren Altersstufe vorzubehalten. Nach diesen Grundsätzen hat G. A. Götz, Exerzitienmeister, d. h. Lehrer der praktischen Schulmethodik am Seminar, 1831 zu Würzburg ein Buch herausgegeben: „Methodisch geordnetes Handbuch der Erdkunde. I. Teil: Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde“, das heute noch beachtenswert ist. Die Fortsetzung des Werkes wurde wohl verhindert durch die Entfernung Hergenröthers vom Seminar, der auch die Einziehung der Stelle eines Exerzitienmeisters und die Beseitigung von Hergenröthers Erziehungslehre

nicht nur, sondern auch die Perhorreszierung seiner pädagogischen Ideen folgte. Anthropologie, Psychologie, Logik, wie auch Geometrie wurden vom Lehrplan gestrichen, dagegen der Religionslehre und Unterweisung im Kirchendienst ein breiterer Raum gewährt, die Pädagogik aber, nachdem die protestantischen Lehramtszöglinge dem Seminar zu Altdorf bei Nürnberg zugeteilt waren, in streng katholisch-kirchlichem Sinne vorgetragen. Aber in dem unterfränkischen Lehrerstande lebte Hergenröthers Geist noch lange fort, wie der Grasers im oberfränkischen, und noch heute wird Hergenröthers Name mit Achtung genannt.

München. G. N. Marschall.

Herrisches Wesen

s. Hochmut

Herrnhutisches Erziehungswesen

1—5. Geschichte: 1. Die Zinzendorfischen Anstalten in Herrnhut. — 2. Das Herrnhuter Waisenhaus. — 3. Die Wetterauer Anstalten. — 4. Die Anstalten unter dem Kollegium der Anstalten-Vormünder. — 5. Pensionsanstalten für fremde Zöglinge. — 6. Charakter und Beschaffenheit der Herrnhutischen Erziehung im allgemeinen. — 7. Statistik.

1. Die Zinzendorfischen Anstalten in Herrnhut. Noch ehe die Exulantenkolonie, die sich 1722 auf dem Gute Berthelsdorf in Sachsen, einer Besitzung des Grafen v. Zinzendorf, anzusiedeln begann, sich zu einer eigenen Gemeinde zusammenschloß und als solche irgend welche Thätigkeit in Angriff nahm, hatte sich Zinzendorf 1723 mit drei gleichgesinnten Männern, dem Freiherrn Friedrich v. Wattewille, Pastor Rothe in Berthelsdorf und Mag. Melchior Schäfer in Görlitz zur Arbeit in Sachen des Reiches Gottes verbunden. In der 1727 von Zinzendorf entworfenen „Geschichte der vier verbundenen Brüder" berichtet er über diese Arbeit, namentlich über die von ihnen herausgegebenen Schriften, über ihre in diesem Interesse ausgeführten Reisen und andere Unternehmungen. Unter diesen ist hier besonders zu erwähnen: 1. Die Armenschule in Berthelsdorf (gegr. 1723), die 1727 106 Kinder enthielt. 2. Die adlige Schule (gegr. 1725), für die in Herrnhut ein großes Haus gebaut worden war. Die Veranlassung zu ihrer Gründung hatten die Söhne eines Herrn von Schweinitz auf Friedersdorf und 2 junge Edelleute gegeben, die Zinzendorf bei sich hatte. „Sie bestand zu Anfang 1727 aus 9 erwachsenen Personen, welche als Kollegen beisammen lebten und 11 jungen Edelleuten." 3. Eine Knaben- und eine Mädchenschule in Herrnhut unter getrennter Direktion. In der Mädchenschule waren von 1727 an nur Frauen beim Unterricht und bei der Erziehung thätig. Von der Knabenschule schreibt Zinzendorf: „worinnen zwar ein Studiosus informiert, die Aufsicht und Erziehung der Kinder ist aber nur gottseligen Handwerksleuten anvertrauet worden." In demselben Jahr 1727 wurde die nach hallischem Vorbild eingerichtete adlige Schule nebst dem damit verbunden gewesenen Buchladen aufgelöst und statt dessen ein Waisenhaus gegründet, indem die schon bestehende Knaben- und Mädchenschule in die beiden Hälften des von der adligen Schule innegehabten Hauses verlegt wurde. Über die Gründe dieser Änderung spricht sich Zinzendorf später 1745 ausführlich aus, indem er nachdrücklich erklärt, daß im Unterschied von Halle und dessen Arbeit in der Anstaltserziehung seine Bestrebungen von Anfang an auf christliche Gemeinschaft und Gemeinbildung gegangen seien. „Es sind aber andere Leute drein kommen, fromme Pfarrer von einer eigenen Art sogenannter Pietisten, Schüler von dem sel. Gottfried Oleario in Leipzig, dieselben haben denn gern wollen das Hallische Waisenhaus nachmachen, haben auch eins angefangen, haben eine Apotheke angefangen, haben einen Buchladen angefangen. Ich hab's für meine Person für Schwachheit gehalten und habe mich jederzeit dagegen deklariert, wenn sie mich schon guten Teils mein eigen Geld gekostet haben, aus Freundschaft und gutem Herzen, um die Liebe und das Vertrauen nicht zu verlieren, weil mich Gott so plaziert hatte, daß ich mit ihnen leben und arbeiten mußte. Ich habe immer geglaubt, das werde ein Affenspiel von Halle scheinen und es würde nichts herauskommen." In der Beilage zu Spangenbergs „Darlegung richtiger Antworten" 1751, S. 245 schreibt Zinzendorf: „Schon der sel. Herr Prof. Francke ist über die Anstalten von Herrnhut allarmiert geschienen, hat mir auch schriftlich zu verstehen gegeben, daß er einen Teil davon, in Ansehung derer seinigen, als ein institutum aemulum ansehe, wodurch ich auch bewogen worden, im Jahr 1727 Pädagogium, Buchladen und Apotheke auf einmal zu supprimieren, und es bei den bloßen notdürftigsten, unentbehrlichsten und in

Halle nicht vorkommenden Gemeinanstalten zu lassen."

2. Das Herrnhuter Waisenhaus. Das neugegründete Waisenhaus war wirklich ganz aus den besonderen Bedürfnissen der Herrnhuter Gemeinde erwachsen und hatte mit dem Hallischen nicht viel mehr als den Namen gemein, ein Name, der übrigens damals nicht mehr in seinem eigentlichen Sinn, sondern zur Bezeichnung einer Erziehungsanstalt überhaupt gebraucht wurde. Die Leute, die sich aus aller Herren Ländern in Herrnhut ansiedelten, waren teils aus Not teils freiwillig vaterlandslos; die Zwecke, die sie hier zusammenführten, waren weder gewerbliche noch geschäftliche, sondern ausschließlich geistliche. Da trat denn der irdische Beruf, nicht grundsätzlich aber thatsächlich, ganz zurück hinter die Thätigkeit, die die Gemeine von Jahr zu Jahr mehr auf geistlichem Gebiet entfaltete. Mancher war froh in Herrnhut mit irgend einer Dienstleistung betraut zu werden, die mit dem Beruf, den er gelernt hatte, in gar keinem Zusammenhang stand. Kein Wunder, daß schließlich auch die Familie bis zu einem gewissen Grad der Gemeinthätigkeit geopfert wurde. Denn die Männer oder Ehepaare, die in die Christen- und Heidenwelt auf Botschaft ausgesandt wurden, konnten nicht gleichzeitig ihre Familienpflichten erfüllen. Was sollte unterdes aus ihren Kindern werden, die sie doch nicht mitnehmen konnten? Die Gemeine, die die Eltern aussandte, mußte für die Erziehung ihrer Kinder sorgen. Und sie konnte das nicht besser thun, als daß sie für diese Kinder eine Erziehungsanstalt, das Waisenhaus in Herrnhut errichtete. Außer diesen „Gemeinkindern" fanden noch einige Kinder solcher Eltern Aufnahme, die in näherer oder fernerer Beziehung zu Herrnhut standen und dringend wünschten, daß ihre Kinder hier erzogen würden. Während die Gemeinkinder unentgeltlich d. h. auf Zinzendorfs Kosten unterhalten wurden, verabredete man mit den Eltern auswärtiger Kinder in jedem Fall ein ihrer Vermögenslage angemessenes Kostgeld. So zahlten 1736 17 Knaben und 15 Mädchen ein Kostgeld von je 4—13 Thlr. im Jahr. Die Angestellten dienten „ohne Sold für notdürftige Kleidung und Essen". Im Jahr 1731 befanden sich im Waisenhaus 12 Kinder im Alter von 5—15 Jahren; 1733 29 Knaben von 3—18 Jahren und 20 Mädchen von 6 bis 17 Jahren; 1735 47 Knaben und 38 Mädchen von 4—14 Jahren. Knaben und Mädchen wohnten nicht nur getrennt, sondern wurden auch von einander getrennt, und zwar die Mädchen ausschließlich von Frauen, unterrichtet und beaufsichtigt. Sonderbar und entsprechend dem streng pietistischen Charakter des Instituts war die Stubeneinteilung. Auf einer Stube wohnten die „unbekehrten Knaben", auf einer anderen „die bekehrten", auf einer dritten „die kleinen erweckten Knaben", auf einer vierten „alle unbekehrten, die aber viele äußerliche Tugenden an sich haben". Über die Einrichtung des Instituts haben wir ungefähr aus dem Jahr 1735 folgende Nachricht: „Früh zwischen 5 und 6 Uhr stehen sie auf, ziehen sich an und beten. Darauf verfügen sie sich zur Arbeit, jedes zu seinem angewiesenen Penso (s. unten) bis zum Frühstück (Suppe), welches sich um 7 Uhr endigt. Um 7 Uhr wird ihre Schule mit katechetischer oder asketischer Unterredung fortgesetzt bis 8 Uhr, da dann auch noch die kleine Kinderklasse dazu kommt und eine ordentliche Katechismusstunde gehalten, auch nach Gelegenheit vor oder nach gebetet und gesungen wird, indessen aber etliche von den Größesten weg und an ihre Arbeit gehen. Um 9 Uhr fangen sich die Lesestunden an bis gegen 11 Uhr, da werden die Bücher alten und neuen Testaments gelesen. Um 10 Uhr heben die, so im Lesen schon ziemlich geübet sind und jetzund schon ihre Lektion weggelesen haben, an zu schreiben, da inzwischen die anderen Ungeübteren fortlesen. Von 11—12 gehet ein jegliches an seine Arbeit oder sonst angewiesene Verrichtung oder Bewegung in Wollen- oder Rockenspinnen, Stricken, Holzsägen oder -stoßen, jäten im Garten oder dergleichen. Von 12 bis 1 Uhr ist die Speisestunde (Wassersuppe mit Gemüse, abwechselnd Hirse, Graupe oder Heidegrütze. Sonntags Rindfleisch). Von 1—2 wiederum Arbeits- oder Bewegungsstunde, welche von den größeren fortgesetzt wird bis 3 Uhr. Von 2—3 eine Schreibstunde für die mittleren. Von 3—4 abwechselungsweise den einen Tag Schreibstunde, den anderen Rechenstunde für die größeren, die mittleren gehen wieder an ihre Arbeit. Am Mittwoch und Sonnabend wird des Nachmittags gar nicht Schule gehalten. Von 4—6 Uhr haben sie wieder ihre Arbeitsstunden, ein jedes in seinem angewiesenen Ort. Nach 6 Uhr ist das Nachtessen (Suppe und Brot abwechselnd mit Quark oder Butter), nach demselben ohngefähr um 7 Uhr die tägliche Kindersingstunde. Nach derselben werden sie manchmal nach Gelegenheit

des Wetters und der Zeit spazieren geführet, sonsten aber arbeiten sie auch wieder bis 10 Uhr. Um 10 Uhr gehen sie nach vorhergehendem Gebet und Singen zu Bette."

Im Jahr 1736 wurde die Anstalt erweitert, indem in einem Flügel desselben Gebäudes eine Abteilung für solche eingerichtet wurde, die für höhere Berufsarten vorbereitet werden sollten. Sie hatten folgenden „Informationsplan". „Des Dienstags und Mittwochs, Freitags und Sonnabends werden fast durchgängig einerlei Studien traktieret und einerlei Ordnung beobachtet und zwar von 5—6 werden die Kinder aufgeweckt, ziehen sich an und beten mit Räsch oder mit Hansen. 6—7 traktieret mit ihnen wechselsweise Räsch die Geometrie und Arithmetik. 7—8 die griechische Sprache Mag. Hehl, wobei er das neue Testament gebrauchet. 8—9 wird erstlich gefrühstücket und sodann gehen sie mit auf den Saal in die Betstunde, so die Gemeine hält. 9—11 traktieret mit ihnen Konrektor Schmidt die lateinische Sprache, und zwar mit allen die principia, außer zween, mit welchen er schon altiora haben kann. Doch brauchen wir mit allen bisher Castellionis dialogos. Und weil man also 2 Sorten hat, so hilft in der ersten Stunde von 9—10 Hansen bei den Anfängern, da unterdessen der Konrektor Schmidt die beiden provectiores hat. 11—12 ist sonst eine Stunde, da die Kinder mit einem Informatore ausspazieren; es hat aber Mag. Hehl vor kurzer Zeit auch mit ihnen die prima principia der hebräischen Sprache angefangen und hat dazu 3 Stunden wöchentlich, nämlich des Dienstags, Donnerstags und Sonnabends. Des Nachmittags von 12—1 ist Speisestunde. 1—2 besuchen sie unter Anführung ihrer Dozentium die Handwerker, wozu ein jeder Belieben hat. 2—3 ist die ordinäre Schreibstunde unter Aufsicht Konrektor Schmidts. 3—4 traktieret ebenderselbe mit ihnen die Universal-Historie ad ductum Hieronymi Freyers, der ein Kompendium davon geschrieben. 4—5 französische Sprache bei Siegel. 5—6 traktieret Schmidt und Hansen wieder wie hora 9—10 die lateinische Sprache. 6—7 ist Speisestunde. 7—8 ist Kinderbetstunde im Waisenhause. 8—9 repetieren sie, was sie des Tages gehabt und was sonst ihnen nötig thut. Nach 9 betet Räsch mit ihnen und führet sie zu Bette. Im übrigen sind die beiden Informatores Räsch und Hansen bei ihnen auf der Stube und schlafen auch bei ihnen. Des Montags und Donnerstags ist es eben wie an anderen Tagen was den Vormittag betrifft; des Nachmittags aber wird nicht so informieret, sondern die Knaben exerzieren sich im abkopieren. — Sonst hat auch noch der Herr Baron v. Watteville wöchentlich mit ihnen 3 Stunden zur Geographie nach Hübners Anleitung."

Da 1737 Zinzendorf zunächst freiwillig Sachsen verließ und 1738 der Ausweisungsbefehl der sächs. Regierung gegen ihn erschien, wurde der Mittelpunkt des herrnhutischen Gemeinlebens von Herrnhut nach der Wetterau verlegt, wo Zinzendorf mit den Seinigen eine Zuflucht gefunden hatte, und wo die beiden Gemeinden Herrnhag und Marienborn in der Grafschaft Büdingen rasch emporblühten. Mit Zinzendorf siedelten die Kinder der „Gemeindiener", für deren Erziehung er sich in erster Linie verantwortlich fühlte, unter dem Namen der Pilgerkinderanstalt nach Marienborn über. Dadurch erhielt das Herrnhuter Waisenhaus einen anderen Charakter. Zinzendorf lehnte die fernere Unterhaltung des Instituts aus seinen Mitteln ab. Zwar beschloß die Herrnhuter Gemeinde am 26. September 1738 das Waisenhaus auch ohne Zuschuß von der Herrschaft fortzuführen, aber es hatte nun nur noch lokale Bedeutung und in den Jahren 1747 und 1748 hörte sein Bestehen allmählich auf.

3. Die Wetterauer Anstalten. Waren die Anstalten zu Herrnhut hauptsächlich um solcher Kinder willen unterhalten worden, deren Eltern durch ihren Beruf an der Erziehung ihrer Kinder gehindert waren, so kam bei den Wetterauer Anstalten noch ein neuer Gesichtspunkt hinzu. Zinzendorf hatte die Gemeine teils zur Erleichterung der Seelenpflege namentlich aber im Interesse eines christlichen Gemeinschaftslebens in Chöre von ledigen Brüdern und Schwestern, Eheleuten, Witwen und Witwern eingeteilt, deren jedes, ausgenommen die Eheleute, sein eigenes Chorhaus bewohnte, das in mancher Beziehung ein evangelisches Kloster genannt werden konnte. Dieses „Chorprinzip" wandte er nun auch auf die Kinder an: die Knaben- und Mädchenanstalten der Wetterau sollten die Chorhäuser des Kinderchores sein. Daraus ergab sich nun zweierlei: einmal, daß die Anstalten nun nicht nur „Pilgerkinder", sondern überhaupt „Gemeinkinder" aufnahmen; sodann, daß Zinzendorf noch weniger als bisher geneigt war „fremde Kinder" (Kinder von Nichtmitgliedern der Gemeine) aufzunehmen. (Büd. Samml. I. S. 376—378.) Obwohl er

durch Forderung eines Reverses, in dem die Eltern solcher Kinder sich verpflichten mußten, dieselben wenigstens 3 Jahre in der Anstalt zu lassen, ihre Aufnahme möglichst zu erschweren suchte, konnte er sie doch nicht gänzlich fernhalten, und schlug deshalb 1740 vor, in Marienborn eine Generalanstalt für fremde Kinder zu gründen (Marienbornsche Winterkonferenz 1740 Sessio XIX). Doch scheint dieser Vorschlag nicht ausgeführt worden zu sein.

Bis 1751 bestanden in den verschiedenen Gemeinen der Wetterau (Herrnhag, Marienborn, Lindheim) folgende Anstalten:

1. Die Kleinkinderanstalt, gewöhnlich Nursery genannt.

2. Die Knabenanstalt, von der 1751 ein Teil nach Hennersdorf bei Herrnhut, ein anderer Teil nach Niesky in der Oberlausitz verlegt wurde. Die Hennersdorfer Knabenanstalt wurde 1752 nach Uhyst verlegt und 1756 mit der Nieskyer Knabenanstalt vereinigt.

3. Die Mädchenanstalt, die 1751 nach Herrnhut in die Räume des früheren Waisenhauses verlegt wurde.

4. Das Pädagogium in Verbindung mit dem Seminar 1739 in Marienborn gegründet. 1744 wurde auch in Schlesien ein Pädagogium angefangen, das sich nach einander in Peilau, Urschkau, Neusalz und wieder in Peilau befand, bis es 1749 mit dem Marienbornischen Pädagogium in Hennersdorf vereinigt wurde.

5. Das Seminarium 1739 in Marienborn von dem jungen Grafen Christian Renatus v. Zinzendorf und einigen seiner Jenaer Studiengenossen gegründet und 1749 nach Barby verlegt.

Das Marienborner Seminarium verdient eigentlich nicht den Namen einer Erziehungsanstalt, es bestand vielmehr aus unverheirateten Männern der verschiedensten Altersstufen und Berufsarten. In einem Personalverzeichnis desselben von 1749 werden sie unter folgenden Rubriken aufgeführt: a) In den verschiedenen Anstalten beim Unterricht, bei der Erziehung oder bei äußeren Dienstleistungen beschäftigt: 41. b) Die noch Information brauchen und genießen: 6. c) Informatores: 7. d) Schreiber: 16. e) Collegium medicum (Arzt, Apotheker und Gehilfen): 4. f) Hausbedienungen: 9. g) Professionen und Handwerker: 30. h) 13 teils alte und arbeitsunfähige, teils solche, die erst kürzlich der Gemeine beigetreten waren und noch keine feste Beschäftigung gefunden hatten.

Das Pädagogium bildet mit der Knabenanstalt ein zusammenhängendes Institut. Die Knaben wohnten in Stubengesellschaften von 8—12 zusammen, nach dem Alter eingeteilt. Sie genossen nicht den Unterricht in allen Gegenständen in derselben Klasse, sondern der einzelne Schüler gehörte je nach seinen Fortschritten in den verschiedenen Gegenständen verschiedenen Klassen an. Folgender Schulplan des Pädagogiums und der Knabenanstalt aus dem Jahr 1747 oder 1748 giebt ein Bild von dem dort erteilten Unterricht:

	Pädagogium.				Knabenanstalt.				
ante merid.									
hora 8—9.	Latina I. Livius (7)	Latina II. Caesar (16)	Latina III. (11)		Latina IV. (7)	Latina V. Colloquia Langiana (13)	Latina VI. fundam. ling. lat. (25)	Lesen deutsch u. lat. N. Test. u. Thom. a Kempis (12)	Buchstabieren Jenaisches Lesebuch (30)
9—10.	Universal-Historie I (16)	Kalligraphie I (11)			Kalligraphie II. (46)	Kalligraphie III. (20)			
10—11.	Arithmetica I Methodo demonstr. (21)	☽ ♃ ♂ ♀ Zeichnen Optik (12)			Arithm. II. Regula de tri (11)	Arithm. III. 4 Species (18)	Arithm. IV. fundam. (15)	Arithm. V. fundam. (10)	Sprüche u. Liederverse (23)
post merid.									
hora 1—2.	Klavierstunden. — Vokalmusik, Kl. I u. II.								
2—3.	wie ante merid. hora 8—9.								
3—4.	☽ ♂ Graeca I. LXX interpret. (4)	Gr. II. Nov. Test. (7)	Gall. II. (6)	Gall. III. (9)	Geogr. I. (16)	Bibl. Historie I. (22)	Bibl. Historie II. (16)	Französ. Spielklasse (9)	Sprüche u. Liederverse (23)
	♃ ♀ Gallica I. (12)	Universal-Histor. II. (18)							
½4—5	☿ ♄ Collegium physicum (21)								

13. 15 Knaben hatten nachmittags keinen Unterricht, sondern wurden mit Knopfmachen, Spinnen und Stricken beschäftigt.

Die Erziehung in diesen Instituten scheint, nach den vorhandenen Tagebüchern zu urteilen, nicht übermäßig streng gewesen zu sein. Körperliche Strafen kamen, außer bei den kleinsten (von 3—6 Jahren), gar nicht vor. Die mit den Kindern von früh bis abends zusammenlebenden Vorgesetzten suchten durch ihren Umgang erzieherisch auf sie einzuwirken und dem Ausbruch von Unarten vorzubeugen. Wie auf einer Konferenz 1740 als Grundsatz ausgesprochen wurde: „Man soll den Kindern keine Gelegenheit zur Krikelei geben, und sie niemals strafen, wenn sie nicht vorher überzeugt sein."

Auf Ausbildung und Pflege des Leibes wurde, wie allenthalben in jener Zeit, wenig Sorgfalt verwandt, doch ist dabei zu bedenken, daß einerseits die Schule damals lange nicht die Anforderungen an die Leibeskräfte des Kindes stellte, wie heute, und daß andererseits die Kinder mit allerlei Handarbeiten (Spinnen, Stricken) und Verrichtungen im Freien (Jäten, Holzhacken) neben dem Schulunterricht beschäftigt wurden. Aus der Gründungsgeschichte dieser Anstalten ergiebt sich schon, daß ihr Erziehungsideal in der Herrnhuter Gemeine gegeben war. Man wollte Gemeinmitglieder erziehen, die einmal mit Überzeugung an der Lösung der Aufgaben mitarbeiten sollten, die die Herrnhuter Gemeine sich gestellt hatte. In den Anstalten, die, wie wir sahen, als „Kinderchor" ein organischer Bestandteil der Gemeine waren, wurde darum die besondere Form des Gemeinchristentums gepflegt. Zur Pflege christlicher Gemeinschaft waren die Kinder je nach ihrer religiösen Stellung in „Banden" unter besonderen Bandenpflegern geteilt. Sie hatten regelmäßige Kindergottesdienste und alle vier Wochen Kindergemeintage, ein Abbild der Gemeintage der erwachsenen Gemeine, an denen Reiseberichte, Briefe u. a. aus der Christen- und Heidenwelt, wo die Sendboten der Gemeine arbeiteten, mitgeteilt wurden, Versammlungen, in denen mit der religiösen Erbauung zugleich eine Erweiterung des geistigen Horizontes, eine Fülle von ethnographischen und geographischen Belehrungen geboten wurde. Die einzig übliche und zugleich empfindlichste Strafe in den Anstalten war, wenn einem Kind der Besuch dieser Kindergemeintage und der Kindergottesdienst verboten wurde. (S. auch Spangenberg, Zinzendorfs Leben, S. 1108 f.)

Daß die Herrnhuter Erziehungsanstalten sich bald eines guten Rufes erfreuten, beweist der große Zudrang, dessen sich Zinzendorf kaum zu erwehren vermochte. Er sieht ihre Vorzüge in folgenden Stücken: „Man hat zwar vielerlei Arten der Kinderzucht in der Welt, und mancherlei, auch lobwürdige Anstalten dazu, aber sie sind: 1. nicht so attent eingerichtet auf die Vermeidung alles dessen, was den Kindern an Seel und Leib einen wahren Schaden thun kann. 2. nicht so condescendent und adaequat der zarten Menschlichkeit und der noch schwachen Fassungskraft der Kinder. 3. nur vor die Knaben allein und nicht vor die Mädchen auch, wodurch der größten Hälfte der Menschen etwas abgehet, das sie nach dem Ablauf der Kinderjahre nicht wieder einholen kann. In der Gemeine aber ist vor alles dreies hinlänglich gesorget, daß demnach gleichwohl die Gemeinkinderzucht gar vieles voraus hat." (Sendschreiben an Herrn H. v. D. Leipzig und Görlitz. 1750. S. 73. 74.) Dennoch blieb er seiner ursprünglichen Überzeugung getreu, daß es nicht im Beruf der Brüdergemeine liege, sich mit der Erziehung fremder Kinder einzulassen, ja „wir haben unmöglich glauben können, daß das der rechte Weg ist, die Wahrheit auszubreiten, und haben also bis diese heutige Stunde nicht anders gekonnt als darunter seufzen, daß man uns schon so viele Kinder aufgedrungen hat". (Gemeinrede vom 12. Mai 1745.)

Auch daß so viele Bürger in den Gemeinen ihre Kinder in den Anstalten erziehen ließen, billigte er nicht oder hielt es wenigstens nicht für das Normale: „In unsern Gemeinorten muß es noch dahin kommen, daß jede bürgerliche Eltern ihre Kinder selbst erziehen, wie es andere Christenmenschen auch machen. Unsere Anstalten für die Gemeinkinder en général sind stillschweigende Bekenntnisse unserer Unvollkommenheit in dem Teil." (Natur. Reflex. Beil. S. 54 [1747].) „Der Eltern Erziehung ist die naturelle und der Anstalten ihre die artifizielle. Eigentlich sollen die Kinder mit einander bei ihren Eltern aufwachsen." Dazu kam, daß sich schon Übelstände der Anstaltserziehung geltend machten, wie aus folgender Äußerung Zinzendorfs zu ersehen ist: „Nach meinen principiis sollen alle bürgerliche Eltern ihre Kinder selbst erziehen, damit diese von Kindesbeinen an das mühselige Leben mit empfinden und arbeiten lernen, sonst bekommen wir lauter Prinzen oder Offiziers und keine gemeine Soldaten." Darum hatte Zinzendorf schon 1744 (auf der Marienborner Synode) zu gunsten der häuslichen Kindererziehung eine eigene Einrichtung ins

Leben gerufen. Es wurden 24 Ehepaare für ebensoviele Orte, wo die Brüdergemeine entweder Mitglieder oder eifrige Freunde besaß, als „Kindereltern" ernannt, die die Eltern bei der Kindererziehung beraten sollten, ohne indes selbst einzugreifen: „Ihr Amt ist lediglich, den Eltern in der Kindererziehung als geheime Räte zu assistieren. Sie wachsen mit den Kindern auf und können unter 10—12 Jahren ihres Amtes nicht los werden." „Die Kindereltern müssen von Woche zu Woche gewiß wissen, was ihre Kinder machen, innerlich und äußerlich. In Gemeinorten nimmt man ein paar Bürger von kindlichem Wesen dazu." (1751.) „Sobald unsere Eltern ihre Kinder selbst erziehen, so sind sie mit 2 oder 3 Kindereltern ebensogut besorgt, als mit allen Anstalten." Solange jedoch der Grundsatz nicht allgemein durchgeführt wurde, daß die Eltern in der Brüdergemeine ihre Kinder selbst erzögen, konnte sich auch die Einrichtung der Kindereltern nur ausnahmsweise bewähren.

4. Die Anstalten unter dem Kollegium der Anstalten-Vormünder. Einen wichtigen Wendepunkt in der Geschichte des herrnhutischen Erziehungswesens bildete das Jahr 1754, in welchem die Sorge für das äußere Bestehen der Anstalten Zinzendorf abgenommen und einem Kollegium von 7 Männern übertragen wurde, die den Titel „Anstalten-Vormünder" erhielten. Ihre Ansichten wurden dadurch naturgemäß die maßgebenden. An die Stelle des bisherigen Experimentierens traten nun bestimmte Pläne, nach denen, wenn auch nur allmählich, dem Erziehungswesen eine festere Gestalt gegeben wurde. Unter ihrer Leitung standen 1764, als die erste Synode der Brüdergemeine nach Zinzendorfs Tod abgehalten wurde, folgende „Unitätsanstalten".

1. Das Seminarium („Kollegium") in Barby bei Magdeburg. Es war 1754 im Unterschied von dem früheren Marienborner Seminar als eine wirkliche Bildungsanstalt, „Academia Unitatis fratrum" gegründet worden, wo die Beamten der Brüdergemeine ihre höhere Ausbildung erlangen sollten. Bis 1771 wurden theologische, juristische und medizinische Vorlesungen, nach 1771 ausschließlich theologische, gehalten. Von 1789—1818 befand sich dieses theologische Seminarium der Brüdergemeine in Niesky (Oberlausitz), seit 1818 in Gnadenfeld (Oberschlesien). Vgl.: „Das theologische Seminarium der evangelischen Brüderunität. Gnadau 1854."

2. Das Pädagogium, die 1749 vereinigten Reste des Wetterauer und des schlesischen Pädagogiums, dazu bestimmt den künftigen Beamten der Brüdergemeine die gymnasiale Vorbildung (von Tertia bis Prima) zu geben, befand sich von 1760—1789 in Niesky (hier waren Schleiermacher, Albertini und später J. F. Fries Schüler desselben) von 1789—1808 in Barby und seit 1808 wieder in Niesky. Vgl.: „Geschichte des Pädagogiums der evangelischen Brüderunität. Niesky 1859".

3. Die Unitätsknabenanstalt, nach ihrem Wegzug aus Marienborn 1751 vorübergehend in Niesky, Uhyst und Hennersdorf, seit 1770 dauernd in Niesky ansässig, ist ein Progymnasium (bis einschließlich Untertertia) und wurde später fast ausschließlich zu einer Pensionsanstalt für fremde Zöglinge.

4. Die Unitätsmädchenanstalt kam 1751 aus der Wetterau nach Herrnhut und 1792 von da nach Kleinwelke, wo sie mit der dort bereits bestehenden Pensions-Mädchenanstalt vereinigt wurde und seitdem vorwiegend als Missionsmädchenanstalt die Töchter der Missionare der Brüdergemeine aufnimmt.

Neben diesen „Unitätsanstalten" waren aber allmählich in einzelnen Gemeinen auch Erziehungsanstalten mehr privaten Charakters entstanden. Diese wurden 1754 nicht ohne weiteres den Anstaltenvormündern unterstellt, sondern es wurde die Bestimmung getroffen: „Jede Land- und Ortsgemeine besorgt mit ihren Diaconis doch mit Konkurrenz und Rat der Anstaltenvormünder ihre Spezialanstalten." Je ausschließlicher in Zukunft, hauptsächlich aus ökonomischen Gründen, die Unitätsanstalten nur Kinder von Gemeinarbeitern aufnahmen, um so mehr wurden jene Privatanstalten ein Bedürfnis, da die Gemeinmitglieder trotz aller Ermahnungen zur eigenen Erziehung der Kinder, einmal gewohnt waren, ihre Kinder Anstalten anzuvertrauen. So entstanden neben den „Ortsanstalten" (vollständige Pensionsanstalten mit Internat) auch „Tagesanstalten", in denen die Kinder volle Tagesverpflegung, Aufsicht und Unterricht empfingen während sie nur die Nacht bei den Eltern zubrachten. Die Synode von 1769 hob jedoch alle Tagesanstalten auf mit ausdrücklichem Hinweis darauf, daß es Pflicht der Eltern sei, ihre Kinder selbst zu erziehen, ja die Synode von 1775 bestimmte, daß solche Eltern, die sich nur aus Bequemlichkeit dieser Pflicht entziehen, von der Brüdergemeine ausgeschlossen werden sollten. Die Ortsanstalten

sollten hinfort nur noch folgende Arten von Kindern aufnehmen: 1. Die Waisen und die Kinder solcher Witwen, die selbst von der Gemeine versorgt werden müssen. 2. Die Kinder solcher Eltern, denen es um ihrer äußeren Umstände willen unmöglich fällt, die gehörige Aufsicht zu besorgen. 3. Die Kinder solcher Eltern, bei denen die Ältesten-Konferenz so gegründete Bedenken hat, daß sie denselben nach reifer Überlegung die Erziehung ihrer Kinder nicht länger überlassen darf. 4. Auswärtige Kinder, die zur Gemeine zu gehören Erlaubnis bekommen. Wenn in einer Gemeine die Zahl solcher Kinder zu gering ist, um ihretwegen eine Ortsanstalt zu gründen, so sollen mehrere Gemeinen in einer Provinz zur Gründung einer solchen gemeinsamen Anstalt zusammentreten. — War dadurch der Wunsch Zinzendorfs, daß die Jugend der Brüdergemeine nicht in Anstalten, sondern im Elternhaus erzogen werde, verwirklicht worden, so war damit doch noch nicht für den Schulunterricht gesorgt. Deshalb verfügte dieselbe Synode weiter: „daß in jeder Gemeine gute Ortsschulen errichtet werden sollten, in welchen die bei ihren Eltern wohnenden Kinder unterrichtet werden und sowohl gut lesen, schreiben, rechnen, als auch in Absicht auf die Knaben die Grundprinzipia der lateinischen Sprache erlernen können." Die Schulhalter und Schulhalterinnen (für beide Geschlechter gab es getrennte Ortsschulen) sollten so besoldet werden, daß sie nicht nötig hätten, sich noch neben ihrer Schulthätigkeit Geld zu verdienen. Um den Eltern die Erziehung ihrer Kinder zu erleichtern wurde einerseits die alte Einrichtung der „Kindereltern", die ziemlich in Verfall und Vergessenheit gekommen war, erneuert und andererseits erhielt der hervorragendste Schulmann unter den Anstaltenvormündern P. E. Layritz den Synodalauftrag, ein Hilfsbuch für die Eltern zu schreiben, das derselbe der Synode von 1775 fertig vorlegte. Es erschien in Barby 1776 unter dem Titel: „Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder" und ist in vielen Familien der Brüdergemeine fast 100 Jahre lang in gesegnetem Gebrauch gewesen. Es beginnt mit einem Kapitel „von der Sorgfalt der Eltern für ihre Kinder im Mutterleibe" und behandelt weiter die Erziehung der Kinder bis ins 21. Jahr, überall natürlich die besonderen Verhältnisse der Brüdergemeine voraussetzend. Ein Schulbuch für die Ortsschulen, „welches alle Teile des Unterrichts enthalten soll, den unsere Kinder bekommen müssen", sowie ein „Methodenbuch" für die Schulhalter, sollte zwar auf Beschluß der Synode von 1782 abgefaßt werden, beide Bücher aber kamen nicht zu stande, und die Synode von 1789 empfahl deshalb den Gebrauch der bereits vorhandenen Schulbücher besonders des Reccardschen. Eine weitere Sorge der Synoden war die Heranbildung von tüchtigen Schulhaltern für die Ortschulen. In dieser Hinsicht bestimmte die Synode von 1782, daß Knaben, die sich zum Schuldienst eignen, bis zum 14. Jahr in einer der Unitätsanstalten erzogen werden sollten, um dann nach Barby in das (mit der Unitätsdirektion verbundene) Schreiberkollegium zu kommen. „Daselbst sollen sie einen ihrer künftigen Destination zupassenden Unterricht erhalten, welcher sich sowohl auf die nötigsten Wissenschaften beziehen muß, als auch besonders auf die Methode, die bei dem Schulunterricht zu beobachten ist." Da außerdem die Geistlichen der Brüdergemeine, ehe sie ein geistliches Amt erhalten, fast immer nach Vollendung ihrer Studien einige Jahre als Lehrer dienen, verordnete dieselbe Synode „daß unseren studierenden Brüdern in Barby in dem letzten halben Jahre ihres cursus academici ein Kollegium darüber gehalten werde, wie sie den Schulunterricht am besten anzugreifen und zu treiben haben".

5. Pensionsanstalten für fremde Zöglinge. Alle diese genannten Institute, die Unitätsanstalten, die Ortsanstalten und die Ortsschulen waren ausschließlich für die Kinder der Brüdergemeine bestimmt. Erst die Synode von 1782 schuf ein Institut für fremde Zöglinge. Damit beginnt die Brüdergemeine die Kindererziehung über ihre eigenen Bedürfnisse hinaus als ein Werk des Reiches Gottes zu treiben, wie es einst Francke in den Hallischen Anstalten begonnen hatte, eine Thätigkeit, zu der einst Zinzendorf der Brüdergemeine den Beruf abgesprochen hatte. Seitdem gewinnt die Geschichte der herrnhutischen Erziehung erst Interesse und Bedeutung für weitere Kreise. — Die Synode motivierte ihren Beschluß folgendermaßen: „Da die bösen principia, die man jetziger Zeit in der Welt ohne Scheu vorträgt, auch auf die Schulen einen starken Einfluß haben und den größten Teil derselben zu Grunde richten, so kommen gewissenhafte und gottesfürchtige Eltern in anderen Verfassungen in große Verlegenheit, wenn sie ihre Kinder auf Schulen schicken sollen. Das hat veranlaßt,

daß schon seit vielen Jahren verschiedene Eltern aufs dringendste darum angehalten haben, daß man ihre Kinder in die Unitäts-Anstalten aufnehmen und in denselben erziehen möchte." Weil das aber aus verschiedenen Gründen nicht angehe, so beschließt die Synode: „ein Pensions-Pädagogium zu errichten, worin auswärtige junge Leute den Unterricht bekommen könnten, den man in der Welt von Gymnasiis erwartet; wobei, was die Dozenten betrifft, auch auf die Anstellung solcher rechtschaffener und der Sache Gottes in der Brüdergemeine zugethanen Männer reflektiert werden könnte, die keine wirkliche Mitglieder der Brüderunität sind." Der Vize-Konsistorial-Präsident Baron v. Hohenthal, seit mehreren Jahren ein warmer Freund der Brüdergemeine, ohne indes ihr Mitglied zu sein, fand sich bereit die Direktion dieses Pädagogiums zu übernehmen, dessen Ort zu bestimmen die Synode der Unitätsdirektion überließ. Diese erwählte Uhyst dazu, ein Gut der Oberlausitz, das der Brüdergemeine gehörte und wo sich die für ein solches Institut erforderlichen Räumlichkeiten vorfanden, da früher auch die Nieskyer Unitätsknabenanstalt vorübergehend einmal dort gewesen war. Das Pädagogium war in erster Linie für junge Adlige bestimmt und dementsprechend auch die Pension für damalige Verhältnisse eine hohe (250 Thlr.). Die Synode von 1789 fand es in jeder Beziehung in vorzüglicher Verfassung, hatte aber über die geringe Zahl von Zöglingen zu klagen. 1801 wurde es nach Groß-Hennersdorf bei Herrnhut verlegt. Mit Errichtung dieses Pädagogiums hatte sich die Brüdergemeine ein neues Arbeitsgebiet eröffnet, das in der nächsten Zeit mit großem Eifer angebaut wurde. Teils wurden mehrere der bereits bestehenden „Ortsanstalten" in Pensionsanstalten verwandelt, teils wurden neue Pensionsanstalten errichtet (z. B. 1789 eine Knabenanstalt in Gnadenfeld).

Eine Änderung in der Oberleitung des ganzen herrnhutischen Anstaltenwesens brachte die Synode von 1789. Sie hob das 1754 eingesetzte Kollegium der Anstalten-Vormünder auf und stellte die drei noch vorhandenen Unitätsinstitute unter die unmittelbare Leitung der Unitätsdirektion. Die Pensionsanstalten standen unter Oberleitung der Ältestenkonferenzen der einzelnen Gemeinen, die jedoch bei der starken Centralisation der Verfassung im genauen Einvernehmen mit der Unitätsdirektion berieten und beschlossen. Diese Oberleitung der Unitätsdirektion kam noch mehr zum Ausdruck und zur Bedeutung, seitdem die Synode von 1818 ein besonderes „Erziehungs-Departement" in der Direktion geschaffen hatte.

Die Pensionsanstalten blühten in den meisten Gemeinen kräftig empor und absorbierten die dort vorhandenen älteren Institute, die Ortsanstalten und die Ortschulen, wie aus folgender Darstellung des Synodalverlasses von 1801 hervorgeht: „Anstatt der in vorigen Zeiten in mehreren Gemeinen vorhanden gewesenen Ortsanstalten, sind in verschiedenen Gemeinen zum Teil sehr zahlreiche Pensionsanstalten für Kinder beiderlei Geschlechter eingerichtet worden, wozu die vielfältigen Ansuchungen unserer auswärtigen Geschwister und Freunde, ja auch solcher Eltern, die nicht in näherer Bekanntschaft mit der Brüdergemeine stehen, ihre Kinder in der Gemeine erziehen und unterrichten zu lassen, Veranlassung gewesen sind. Diese Pensionsanstalten haben mit unseren Unitätskinderanstalten einerlei Einrichtung und es werden in den Gemeinen, wo es ohne Inkonvenienz geschehen kann, außer den auswärtigen Pensionairs auch Kinder von Gemein-Geschwistern in denselben aufgenommen, ja an mehreren Orten sind die Ortschulen zu großem Vorteil der Ortskinder mit denselben verbunden, indem die in die Schule gehenden Kinder ihrem Alter und Fähigkeiten gemäß in die verschiedenen Klassen einer solchen Anstalt verteilt werden können." Je eine Knaben- und eine Mädchenanstalt bestanden 1801 in Christiansfeld, Ebersdorf, Gnadenfeld und Kleinwelke, eine Knabenanstalt in Neuwied und je eine Mädchenanstalt in Gnadenfrei, Hennersdorf und Montmirail. Während ferner im Jahre 1801 der Grundsatz ausdrücklich neu bestätigt wurde, „daß in den Unitätsanstalten nur solche Kinder aufgenommen werden dürfen, die zur Brüdergemeine gehören", fand Synodus 1818 kein Bedenken, „die Erweiterung der Unitätsknabenanstalt zu dem Zwecke zu genehmigen, daß künftig auch auswärtige Pensionärs unter den von der Unitäts-Ältesten-Konferenz festzustellenden näheren Bedingungen darin erzogen werden könnten". Selbst das Pädagogium wurde solchen auswärtigen Pensionären geöffnet, die vorher einige Jahre in einer der Pensionsanstalten der Brüdergemeine erzogen worden waren. Was damals von der herrnhutischen Erziehung erwartet wurde und was diese auch erstrebte, spricht die Synode von 1801 folgendermaßen aus: „Da die

meisten Eltern in der Absicht ihre Kinder in eine Gemeinanstalt zur Erziehung geben, damit dieselben vor den Verführungen der Welt bewahret und zur wahren Gottesfurcht angeleitet werden mögen, so ist darauf beim Unterricht sowohl als bei ihrer ganzen Erziehung sorgfältig Bedacht zu nehmen. Man sucht sie mit ihrem Erlöser bekannt zu machen und gestattet ihnen auch in der Absicht das Besuchen unserer Kinder- und anderer Versammlungen." Darum bestimmte auch die Synode von 1818, „daß an den auswärtigen Pensionärs dieselbe spezielle Seelenpflege geübt werden solle, wie an den Gemeinkindern". Diese Grundsätze sind in ähnlicher Weise auch von den folgenden Synoden immer wieder aufs neue ausgesprochen worden. So erklärte die Synode von 1825: „Unsere Pensionsanstalten sollen Erziehungsanstalten im eigentlichen Sinn des Wortes sein, Bildungsstätten zu mancherlei nützlichen Lebensberufen, vornehmlich aber zu christlicher Gottseligkeit und Tugend. Wir wollen nichts von dem versäumen, was unsere Anstalten in jeder Absicht, in der Bildung des Äußeren wie des Verstandes empfehlen kann; wir wollen uns mit den erprobten Verbesserungen des Schulwesens in neuerer Zeit bekannt machen; wir wollen uns aber auch zugleich stets daran erinnern, daß diese vom Herrn uns zugewiesene Art der Wirksamkeit ein Mittel zur Ausbreitung seines Reiches werden soll." Endlich ist seit 1848 von jeder Synode folgender Satz ausgesprochen worden: „Unsere Pensionsanstalten sind Missionen in der Kinderwelt, und ihr Hauptzweck, welchem sich alle anderen unterordnen müssen, ist der, durch das Mittel einer christlichen Erziehung Menschen nicht nur für dieses Leben brauchbar zu machen, sondern auch ihrer ewigen Bestimmung entgegen zu führen."

6. Charakter und Beschaffenheit der herrnhutischen Erziehung im allgemeinen. Wie sich aus dieser geschichtlichen Darstellung ergiebt, war die herrnhutische Erziehung anfangs streng pietistisch. Das zeigte sich negativ in der sorgfältigen Absperrung gegen „die Welt" und gegen alle Einflüsse, die möglicherweise dem Kinde schädlich sein können — daher z. B. auch die geradezu ängstliche Trennung der Geschlechter bis in die Familie hinein —, positiv in dem überspannt religiösen Charakter der Erziehung. Ein reges religiöses Leben mit komplizierten Reflexionen wurde in den Kindern künstlich geweckt und gepflegt, das im kindlichen Alter in Wahrheit noch nicht vorhanden sein kann. Allmählich hat sich im Lauf der Zeit dieser Charakter der herrnhutischen Erziehung gewandelt, ohne daß es möglich wäre, einzelne Stufen dieser Wandelung klar zu sondern.

Von großem Einflusse war erstens die Entwickelungsgeschichte der beiden Institute, in denen bis 1872 fast ausschließlich die Lehrer der herrnhutischen Anstalten ihre Ausbildung erhielten, des Pädagogiums und des theologischen Seminars. Die humanistischen Studien, die namentlich unter den Pädagogiumsdirektoren Th. Chr. Zembsch (1767—1805) und C. F. Schordan (1822—1850) mit Eifer und Begeisterung getrieben wurden; die Beschäftigung mit den Realien (vorzüglich mit Mathematik, Physik und Botanik), die besonders von dem Seminariumsdirektor F. A. Scholler (1763 bis 1782) und dem Dozenten J. J. Bossart in Aufnahme gebracht wurde, so daß sie später zeitweise das theologische Studium überwucherte; die Neugestaltung des theologischen Seminars zu einem streng wissenschaftlichen Institut durch H. Plitt (1847—1877); endlich auch die größere Sorgfalt, die der freien und gesunden Entwickelung des Leibes zugewandt wurde durch Einführung des Turnens (1841), des Schwimmens (1846) und der gemeinsamen Bewegungsspiele im Freien — alles das war geeignet, das Ungesunde und Unnatürliche der älteren pietistischen Erziehungsweise zu beseitigen. Von nicht geringem Einfluß war zweitens die Entwickelung der Brüdergemeine, in deren Mitte sich die Anstalten befanden. Was die Religiosität der Brüdergemeine im Lauf der Zeit an mystischer Innerlichkeit und an Kultus des Gefühlslebens verlor, das gewann sie an Nüchternheit, Wahrheit und Freiheit. Das ist auch an dem herrnhutischen Erziehungswesen zu beobachten. Gegenwärtig ist der Erziehungszweck nicht mehr der pietistische, sondern der positiv christliche, wie ihn z. B. Palmer ausgesprochen hat. Diesem Zweck dient Erziehung wie Unterricht, aber nicht in der aufdringlichen und ungesunden Weise des Pietismus, noch auch durch quantitatives Überwiegen des religiösen Unterrichtsstoffes, sondern durch die christliche Persönlichkeit der Lehrer und den christlichen Geist des Hauses und seiner Einrichtungen. Erziehung und Unterricht werden als eng zusammengehörig von denselben Personen ausgeübt. Die Lehrer, teils Kandidaten der Theologie, teils seminaristisch gebildete Volksschullehrer, meist aber Mitglieder

der Brüdergemeine, wohnen und leben mit den Zöglingen zusammen, je 2 mit einer Stubengesellschaft von 10–20 Zöglingen. Es ist meist ein schönes freies und unbefangenes Familienleben, das sich auf den einzelnen Stuben entwickelt. Ein Zeugnis von den positiven Eindrücken, die dieses Anstaltsleben bei vielen Zöglingen hinterläßt, ist die 1881 in London gegründete „Society of Old Neuwieders and of pupils of other Moravian Schools“, die ein eigenes „Magazine“ herausgiebt und jährliche Zusammenkünfte abhält. — Je mehr man durch die Erfahrung eines Jahrhunderts in jenem familienmäßigen Zusammenleben der Lehrer mit den Schülern eins der wichtigsten Erziehungsmittel erkannt hat, um so schwerer hat man sich in neuerer Zeit, gedrängt durch die Anforderungen des Staates, dazu entschließen müssen, in einzelnen Knabenanstalten auch verheiratete Fachlehrer anzustellen, wodurch naturgemäß die Einheit von Erziehung und Unterricht in Frage gestellt wird. — Dem Direktor steht in den Knabenanstalten gewöhnlich ein unverheirateter Mitdirektor zur Seite, dem die spezielle Aufsicht über die Schulen und die Seelenpflege der Zöglinge aufgetragen ist. — In den Mädchenanstalten wird außer vom Direktor nur von Lehrerinnen unterrichtet, die zum größten Teil auf dem Lehrerinnen-Seminar der Brüdergemeine in Gnadau ausgebildet worden sind. — Der Unterricht in seiner Methode und seinen Zielen unterscheidet sich gegenwärtig in nichts von dem ähnlicher öffentlicher Schulen, nur daß die kleinen Klassen der Herrnhuter Anstalten und die Beaufsichtigung der Schüler bei Herstellung ihrer Schularbeiten eine individuellere Behandlung erleichtert. — Das Schul- und Erziehungswesen jeder Provinz (Deutschland, England und Amerika) steht unter der Leitung der betreffenden Provinzialältestenkonferenz, welcher auch die von ihr berufenen, staatlich beglaubigten Direktoren und Schulvorsteher verantwortlich sind. Geschäftlich stehen die einzelnen Anstalten selbständig da, doch so, daß zugleich alle durch ein gegenseitiges Bürgschafts- und Unterstützungsverhältnis zu einem ganzen, dem Erziehungsanstalten-Verbande verbunden sind.

7. Statistik. I. Die für das eigene Bedürfnis der Brüdergemeine unterhaltenen Bildungsanstalten. a) **Deutschland.** 1. Das theologische Seminarium in Gnadenfeld (Oberschlesien). Internat. Die Vorlesungen erstrecken sich auf Exegese (A. u. N. T.), alt- und neutestamentliche Einleitung, Geschichte Israels, Dogmatik und Ethik, praktische Theologie, Kirchen-, Dogmen-, Brüder- und Missionsgeschichte, Geschichte der Philosophie, Pädagogik. 20 Studenten, 1 Direktor, 3 Dozenten. 2. Das Pädagogium in Niesky (Oberlausitz). Internat. Es entspricht den Klassen Ober-Tertia — Prima eines preußischen Gymnasiums. Die Prüfung am Schluß von Unter-Sekunda wird unter dem Vorsitz eines Regierungskommissars abgehalten und gewährt die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienst. Ober-Sekunda und Prima tragen den Charakter einer Privatschule, und die Ablegung der Abiturientenprüfung gewährt keine staatlichen Berechtigungen. 1 Direktor, 1 Mitdirektor, 5 Lehrer, 50 Schüler. 3. Das Lehrer-Seminar in Niesky (Oberlausitz). Internat. 1872 gegründet, seit 1888 mit der Präparandie vereinigt. Sechsjähriger Kursus. In Bezug auf Lehrplan und Berechtigungen steht es den preußischen Lehrer-Seminaren gleich. 1 Direktor, 6 Lehrer, 40 Schüler. 4. Die Lehrerinnenbildungsanstalt in Gnadau (bei Magdeburg). Internat. 1875 gegründet. Dreijähriger Kursus. In Bezug auf Lehrplan und Berechtigungen steht sie den preußischen Lehrerinnen-Seminaren gleich. 1 Direktor, 1 Lehrer, 3 Lehrerinnen, 20 Schülerinnen. 5. Die Missionsbildungsschule in Niesky (Oberlausitz). Externat. 1869 gegründet. Praktische und theoretische Ausbildung von Missionskandidaten. 20. Schüler.*)

b) **England.** The Moravian College (Theological Seminary and Training Institution). Fairfield, Manchester. Doppelter Lehrkursus. Die Senioren hören theologische Vorlesungen und werden in den praktischen Kirchendienst eingeleitet, die Junioren machen einen vollständigen Kursus in Owens College in dem benachbarten Manchester durch.

c) **Amerika.** The Moravian College and Theological Seminary. Bethlehem, Pennsylvania. Eine klassische und eine theologische Abteilung, erstere mit 4jähr., letztere mit 2jähr. Kursus. 40 Studenten.

*) Hierher gehören auch die in den meisten Brüdergemeinen bestehenden Orts- und Gemeinschulen, Elementarschulen (für Knaben und Mädchen getrennt), die unter der Leitung des betreffenden Predigers stehen. Sie fehlen nur da, wo die Kinder als Tagesschüler eine am Ort befindliche Pensionsanstalt besuchen können (s. unter II Pensionsanstalten). Gegenwärtig bestehen 20 Ortsschulen mit 1046 Schulkindern, darunter 386 Gemeinkinder.

II. Pensionsanstalten (Boarding schools).

	1. Knabenanstalten. Wo über den Lehrplan nichts Näheres angegeben ist, entspricht es dem einer höheren Bürgerschule.					2. Mädchenanstalten. Der Lehrplan ist der einer 8—9klassigen Töchterschule.				
	Mitdirektor	Lehrer	Pensionäre	Tagesschüler	Pension	Lehrerinnen	Pensionäre	Tagesschüler	Pension	Bemerkungen
a) Deutschland.										
Ebersdorf, Fürstent. Reuß j. L.						5	17	21	450 M	
Gnadau, Prov. Sachsen						17	71	20	700 „	
Gnadenberg, Schlesien						15	54	34	550 „	
Gnadenfrei, Schlesien [1])	2	15	85	51	800 M	16	56	7	500 „	
Herrnhut, Königr. Sachsen						11	62	—	500 „	
Kleinwelke, „ Sachsen [2])	1	9	75	25	500 „	15	73	38	500 „	
Königsfeld, Baden [3])	1	8	41	15	840 „	12	74	16	600 „	
Montmirail, Schweiz [4])						12	55	—	960 „	
Neudietendorf, Thüringen						16	63	46	600 „	
Neuwied a. Rh. [5])	1	14	83	14	1200 „	12	57	14	750 „	
Niesky, Oberlausitz [6])	1	12	91	16	750 „	15	27	88	500 „	
Prangins bei Nyon am Genfer See [4])	1	8	45	—	1360 „					
b) England.										
Bedford						4	30	—	42 gs.	
Fairfield, Manchester						5	50	—	35 gs.	
Fulneck, Leeds	—	6	80	—	36—40 gs.	6	50	—	30—40 £	
Gomersal, Leeds						5	33	—	36 gs.	
Ockbrook, Derby	—	6	50	—	45—51 £	6	40	—	30 gs.	
Tytherton, Wilts.						4	25	—	20—30 gs.	
Wyke						3	20	—	30 gs.	
c) Amerika.										
Bethlehem Ladies' Seminary						15	150	—	52 £	
Linden Hall, Litiz, Lancaster County, Pa.						10	100	—	50 £	
Nazareth Hall, Nazareth Northamton County, Pa.		10	100	—	50 £					
Salem Academy, Salem, N. Carolina						20	200	—	55 £	

[1]) Die Gnadenfreier Knabenanstalt, jetzt Realschule, umfaßt außer einer Vorschulklasse mit 2jähr. Kursus 6 Klassen, Sexta-Prima. Die bestandene Abgangsprüfung berechtigt zum einjährigen Freiwilligen-Dienst.

[2]) Beide Anstalten sind zunächst für die Kinder der Missionare der Brüdergemeine bestimmt.

[3]) Die Knabenanstalt vorwiegend von Engländern u. franz. Schweizern besucht.

[4]) Schul- und Umgangssprache französisch.

[5]) Beide Anstalten fast ausschließlich von Engländern besucht.

[6]) Die Knabenanstalt umfaßt als Progymnasium Sexta bis einschließlich Unter-Tertia der preuß. Gymnasien. Außer Direktor und Mitdirektor ist noch ein besonderer Schulinspektor angestellt.

3. Während in den hier aufgeführten Mädchenanstalten Deutschlands im allgemeinen nur Kinder bis zum 14. oder 15. Lebensjahre aufgenommen werden, bestehen daneben noch kleinere Pensionate für Mädchen von 14 bis 18 Jahren in den Schwesternhäusern folgender Brüdergemeinen: Ebersdorf, Gnadau, Gnadenberg, Gnadenfeld, Gnadenfrei, Herrnhut, Kleinwelke, Königsfeld, Neudietendorf, Neusalz, Neuwied, Niesky. Sie stehen unter der Leitung der Vorsteherinnen des betreffenden Schwesternhauses. Frequenz 20—30. Pension 300 bis 400 M. Unterricht in weiblichen Handarbeiten, in Haushaltungsgeschäften, Kochen, Waschen, Plätten u. s. w., daneben Fortübung in Schreiben, Orthographie, Stil, Rechnen, Musik u. s. w. — Die Gesamtzahl der der Brüdergemeine in Deutschland zu Unterricht und Erziehung anvertrauten Kinder, die nicht Mitglieder derselben sind, beträgt 1609.

III. Das Erziehungswerk der Brüdergemeine in England besitzt Schulen, die weder ausschließlich für die Jugend der Brüdergemeine bestimmt sind (wie die Ortsschulen in Deutschland, s. unter I), noch als Pensionsanstalten bezeichnet werden können. Nämlich 10 Day schools (für

Knaben und Mädchen zusammen) mit 1300 Schülern, und Sunday schools mit 3935 Schülern.

Litteratur: Unsere Darstellung des herrnhutischen Erziehungswesens ist fast ausschließlich aus den handschriftlichen Quellen des Unitätsarchivs in Herrenhut geflossen. 1. Die allgemeinen Werke zur Brüdergeschichte, in denen das herrnhutische Erziehungswesen erwähnt wird, siehe unter „Brüdergemeine". — 2. Von Einzeldarstellungen ist folgendes zu nennen: H. Plitt, Herrnhutisches Erziehungswesen in Schmids Encyklopädie 1862. — (B. Batty) Moravian schools and customs. Swan Sonnenschein, London Paternoster Square 1889 (handelt ausschließlich von deutschen Anstalten der Brüdergemeine). — Das theologische Seminarium der evang. Brüderunität. Gnadau 1854. — Geschichte des Pädagogiums der evang. Brüderunität. Niesky 1859. — Außerdem haben einige der oben angeführten Pensionsanstalten zur Feier ihres hundertjährigen Bestehens ihre Geschichte veröffentlicht. — H. S. R. v. R. Tapeinon, Skizzen aus einem Stück Kleinleben. Neusalz a. O., 1874. (Bilder aus dem Leben der Nieskyer Anstalt. Niesky (böhm.) = niedrig = ταπεινός). — Brother Mieth and his brethren. „Household Words" ed. by Ch. Dickens 1854, Nr. 218. (Bilder aus dem Leben der Neuwieder Anstalt.) — 3. Pädagogische Schriften aus und für die Brüdergemeine. (P. E. Layritz), Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776. — (Renatus Früauff), Einige Gedanken über Erziehung von einem alten Erzieher. Bautzen 1839. — J. W. Verbeek, Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen der Schulen und Erziehungsanstalten der Brüdergemeine. Gnadau 1866. — 4. Schulbücher. (Wir nennen immer nur die erste Auflage.) J. Risler, Historischer Auszug aus den Büchern des alten Testamentes. Barby 1794. Dasselbe, traduit de l'Allemand par J. J. Duvernoy. Toulouse 1828. — (S. Lieberkühn), Die Lehre Jesu Christi und seiner Apostel. Barby 1774. (Die späteren Auflagen: Hauptinhalt der Lehre Jesu Christi.) — E. Buchner, Kurzgefaßte Anweisung zur Erteilung des Religionsunterrichts. Niesky 1893. — J. Gysin, Auswahl geistlicher Lieder für Schule und Haus. Neuwied und Gnadau 1894. — P. E. Layritz, Erste Anfangsgründe der Vernunftlehre. Züllichau 1748. — Sam. Connor, The elements of greek grammar. London 1832. — (Schordan), Reime zur griechischen Formenlehre. — J. Chr. Zembsch, Sylloge e praestantissimis Graeciae scriptoribus iuventutis scholasticae in usum concinnata. 2 tomi. Halae 1780. — P. E. Layritz, Lexicon manuale oder Lateinisch-Teutsches und Teutsch-Lateinisches Wörter- und Phrases-Buch. Halle 1760. — F. W. Petersen, Grundregeln der deutschen Sprache. Frankfurt a. M., 1867. — P. Ritschmann, Die Hauptstücke der deutschen Grammatik in Fragen und Antworten, besonders für Mädchenschulen. Reichenbach 1869. — G. Burkhardt, Musterstücke in Prosa und Poesie zum Auswendiglernen. Königsfeld 1875. — F. W. Petersen, Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in der englischen Sprache. Leipzig, Fr. Fleischer. — Derselbe, Gems of poetry from every period of British literature. Breslau 1872. — James Connor, Manuel de Conversation en français, en allemand et en anglais. Heidelberg. — O. Garve, Tabellen zur französischen Grammatik. Leipzig, 1883. — W. Verbeek, Beispiele zur französischen Grammatik. Niesky. — Geschichtstabelle. Niesky. — C. G. Reichel, Lehrbuch der Geographie. Barby 1784. — E. v. Seidlitz, Lehrbuch der Geographie 1824. — Anfangsgründe der Arithmetik und Trigonometrie. Neuwied 1890. — Fr. Müller, Leitfaden der allgemeinen Mechanik. Niesky 1884. — J. J. Bossart, Kurze Anweisung, Naturalien zu sammeln. Barby 1774. — F. A. Scholler, Flora Barbiensis in usum Seminarii Fratrum. Lipsiae 1775. — P. F. Cürie, Anleitung, die wildwachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Görlitz 1823. — J. W. Kölbing, Flora der Oberlausitz. Görlitz 1828. — O. Uttendörfer, Leitfaden der Naturkunde für mittlere und höhere Schulen. Leipzig, Dürr 1895. — (Th. Bourquin), Lieder der Nieskyer Turner. Niesky 1861.

Gnadenfeld. J. Th. Müller.

Herrschsucht

s. Hochmut

Herzensbildung

1. Begriff und Wesen der Herzensbildung. 2. Deren Bedeutung innerhalb der allgemeinen Bildungsfaktoren. 3. Hauptmittel der Herzensbildung. 4. Mögliche Ausartung derselben.

1. Begriff und Wesen der Herzensbildung. Wir knüpfen deren nähere Bestimmung zunächst an den Sprachgebrauch, der uns auch hier manches besonders Beachtenswertes an die Hand giebt. Wir finden in unserer Sprache u. a. folgende Bezeichnungen und Redensarten: Herz — herzlich — herzlieb — Herzlichkeit — großherzig — beherzt — herzlos — ein falsches Herz — hartherzig — weitherzig — herzhaft — engherzig — das Herz auf dem rechten Flecke haben — von ganzem Herzen — von Herzen gern — am Herzen tragen — sich zu Herzen nehmen — es geht von Herzen und zu Herzen — herzerschütternd — herzzerreißend — herzen — beherzigen — Herz und Mund — aus vollem tiefsten Herzen — Herzensbund — Kopf und Herz — wes das Herz voll ist, des geht der Mund über — gutes, fühlendes, warmes, gefühlvolles Herz — das Herz verhärten — einen Stich ins Herz geben — totes, kaltes Herz — eine herzliche Begrüßung, Bitte, Beglückwünschung 2c.

Was wir aus den meisten dieser Ausdrücke herauslesen, ist der Hinweis auf das Herz als auf das innerste persönliche Leben des Menschen, das wir auch als Gefühl und Gemüt — als den Sammelpunkt der Gefühle — bezeichnen. Das Wort der Schrift „aus dem Herzen kommen arge Gedanken“ d. h. Regungen, Begehrungen sündhafter Art, involviert zugleich die Ergänzung, daß aus dem Herzen überhaupt alles stammt, was wir Gesinnungen, Neizungen zu Handlungen, Wünsche, Begierden, Leidenschaften u. s. w. nennen. Und sofern es sich hierbei zugleich um die Welt des Wollens und sog. sittlicher Motive handelt, werden wir unter Herzensbildung ungefähr dasselbe verstehen, was wir auch als Gemüts-, als Charakter- oder schlechthin als sittliche Bildung zu bezeichnen pflegen. Die Herzensbildung hat es demnach mit der Bildung derjenigen Seelenelemente zu thun, die für die Entstehung sittlicher Werturteile und Maßstäbe, wie für das sittliche Wollen besonders entscheidend sind. Es ist nun zweifellos, daß, hiebei die sich mit intellektueller Bildung verquickende, sich an diese wesentlich auch anschließende Gefühlsbildung in Betracht kommt, obwohl es nicht ausgeschlossen erscheint, daß, was wir ein gutes, teilnahmvolles, wohlwollendes Herz nennen, ohne positive absichtliche pädagogische Einwirkung auf Grund bloßer Vererbung einem Menschen zu eigen sein kann. Dafür bürgt die Erfahrung, daß innerhalb gewisser Familien die Gutherzigkeit den meisten Gliedern derselben gleichsam zur anderen Natur geworden ist, während wir bei anderen Übelwollen, Schmähsucht, Neid und Schadenfreude als gemeinsamen charakteristischen Zug vorfinden.

2. Bedeutung der Herzensbildung innerhalb der allgemeinen Bildungsfaktoren. Man hat wohl als solche allgemeine Bildungsfaktoren die physische, die geistig-intellektuelle und die Gemüts- bezw. Gefühls-Bildung — diese mit den spezielleren Teilen der religiösen, sittlichen und ästhetischen Bildung — hingestellt, und bei deren Wertschätzung haben die Einen der intellektuellen, die Anderen der Gemüts-, speziell der sittlichen bezw. der Charakterbildung den Vorzug geben wollen. Bekanntlich teilt man dieser letzteren innerhalb der Herbartschen Schule so sehr den Preis zu, daß man selbst allen Unterricht dem Ziel der Erziehung zur Sittlichkeit unter- oder doch einordnet. Ebensowenig fehlt es indessen an spöttischen Ausfällen gegen eine entschiedene Betonung der Gemütsbildung, die man mit dem Schimpfnamen „Gefühlsduselei“ in Mißkredit zu bringen suchte. Jedenfalls wird man das Richtige mit der Forderung treffen, daß „Kopf und Herz“ gleichmäßig zu ihrem Rechte zu bringen seien; damit aber auch das Ziel der physischen Erziehung nicht aus dem Auge verloren werde, wird man die gleichmäßige Ausbildung der den ganzen Menschen — nach Leib und Seele — konstituierenden Elemente als die wirklich erschöpfende Formel bezeichnen dürfen. Gleichwohl ist die Frage berechtigt, welches Ziel der Erziehung und des dieser dienenden Unterrichts wie für den Einzelnen so für die Gesellschaft verhältnismäßig das besonders wichtige, erstrebenswerte sei, und da stehen wir nicht an, die Gemüts- bezw. die Herzensbildung, die aber eben zugleich als die sittliche zu betrachten ist, als die vorzüglich zu betonende zu bezeichnen. Und zwar scheint uns dafür das Folgende zu sprechen. Ist zwar auch der geistig vernachlässigte, der unwissende und urteilslose Mensch der bürgerlichen Gesellschaft so gut wie verloren oder doch nur für ganz untergeordnete Zwecke brauchbar, in gewisser Weise dem Gemeinwesen sogar gefährlich, so kann doch dieser intellektuelle Mangel — bis zu einem gewissen Grade — durch vorzügliche Eigenschaften des Charakters u. a. durch Pflichttreue, Arbeitsamkeit, Anspruchslosigkeit ausgeglichen werden. Der geistig Beschränktere kann durch Fleiß und Gewissenhaftigkeit den Hochbegabten, Kenntnisreichen, Scharfsinnigen, aber Unzuverlässigen, Leichtsinnigen, Genußsüchtigen, Arbeitsscheuen an Brauchbarkeit für einen Beruf sogar übertreffen. Eine Menge zu verwaltender Ämter und Berufsarten erfordern weit mehr sittliche, als intellektuelle Vorzüge ihrer Vertreter, nicht wenige derselben können auf die Dauer überhaupt nur von sittlich gediegenen Charakteren versehen werden, so daß bei freigestellter Wahl zwischen sehr kenntnisreichen, aber minder vertrauenswerten und mittelmäßig unterrichteten, dagegen sittlich durchaus bewährten Kandidaten man unbedingt zu letzteren greifen würde. Die Herzensbildung schlechthin als gleichbedeutend mit sittlicher Tüchtigkeit betrachtet, giebt allein die Gewähr, daß der mit einem Amte Betraute die damit verbundenen Obliegenheiten und Verpflichtungen treu, gewissenhaft und zwar nach allen Seiten erfüllen werde. Und nicht bloß bei Lehrern, Geistlichen, Staatsbeamten, Ärzten, — nein, auch bei Handwerkern, überhaupt bei Gewerbe- und Handeltreibenden, bei

Arbeitgebern, Gutsherren und Vertretern jeglicher Art praktischer Berufsarten spielt die sittliche Zuverlässigkeit eine so große Rolle, daß ein empfindlicher Mangel daran die zu erwartende Leistung geradezu in Frage stellen müßte. Was kann im Amte, in einem Berufe stehende Männer leichter und sicherer zu Fall bringen, als sittliche Defekte, die mit der dauernden Amtsführung und Berufserfüllung schließlich ganz unverträglich werden, so daß hier Amtsentsetzung oder Degradation, dort Zusammenbruch eines gewerblichen Betriebes mit Sicherheit erfolgen muß. Die Möglichkeiten sittlicher Defekte sind so mannigfaltig wie die Berufsarten selber, an welche vielfach modifizierte sittliche Anforderungen zu stellen sind. Denn nicht nur verschiedenartige Kenntnisse und Fertigkeiten, nein, auch verschiedene sittliche Forderungen verbinden sich naturgemäß mit den mannigfachen Berufsarten.

Leider kann man wahrnehmen, daß im großen Ganzen die doch so wichtigen persönlichen Eigenschaften der Aspiranten von Ämtern und Berufsarten viel zu wenig in Betracht gezogen werden; man fragt in erster Linie nach Wissen und Fertigkeiten, erst in zweiter und dritter nach persönlicher Gediegenheit, bei anzustellenden Lehrern, Geistlichen, Staatsbeamten vielleicht noch nach Richtungen, Parteistandpunkten, Gesinnungen, deren man sich bei den Aspiranten der betreffenden Ämter zu versichern sucht, die indessen mit den sittlichen Eigenschaften zunächst nichts zu thun haben.

Die im Begriff der Herzensbildung fernerhin enthaltene „Herzensgüte", die wir auch als Wohlwollen, Teilnahme bezeichnen, kommt u. a. bei allen den Berufsarten wesentlich in Betracht, innerhalb deren das Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, zwischen Arbeitgeber und Arbeiter, zwischen Meister und Lehrling besonders zur Geltung gelangt. Nicht ohne guten Grund ist in unseren Tagen u. a. über die Gleichgiltigkeit der Lehrherren gegen das Privatleben und die gesamte sittliche Haltung der Lehrlinge geklagt worden, nicht minder über nach wie vor mangelnde persönliche Teilnahme von Fabrik- und Gutsherren für ihr Arbeiterpersonal. Da ist es eben der Mangel an Herzensbildung, der sich hier offenbart und der zu jenem beklagenswerten geradezu feindlichen Verhältnis zwischen Kapitalisten und Arbeitern, zwischen Herren und Dienenden geführt hat.

Doch nicht allein das Berufsleben im engeren Sinne des Wortes erfordert sittliche Leistungen der mannigfachsten Art, wir haben es doch auch mit den spezielleren Gemeinschaftspflichten, mit dem Berufe der Familienglieder, in erster Linie der Eltern und Gatten, sodann der Mitglieder von politischen Gemeinden, der Staats- und Volksgenossenschaft sowie der Glaubensbrüder zu thun. In allen diesen Gemeinschaften haben wir mehr oder weniger ebenso wichtige als schwierige Aufgaben zu lösen; dieselben erfordern zumeist weit mehr persönliche sittliche Eigenschaften, als Kenntnisse oder Fertigkeiten. Der weithin wahrzunehmende Mangel an jenen ist offenbar die Hauptursache für so zahlreiche Mißstände in jenen Gemeinschaften, für den Verfall des Familienlebens oder doch für die Menge unglücklicher Familien, sowie für die Zerklüftung des Volkes in so viele sich auf Tod und Leben bekämpfende Parteien. Der Mangel an Herzensbildung bringt es mit sich, daß zahllose Kinder allerhand Mißhandlungen und völliger Verwahrlosung ausgesetzt sind, daß so viele Väter ihre Familien dem Elend preisgeben, daß im Handel und Wandel so häufige Unredlichkeit, im Staats- und Volksleben so großer Unfriede, im Verkehr der Völker unter einander so grobe Verstöße gegen Recht und Billigkeit hervortreten. Wir wüßten nicht Worte genug zu finden, um das aus mangelnder Herzensbildung entspringende Weltelend darzustellen. Keine Frage also, daß wir in unseren erziehlichen Bemühungen gerade dieser unsere beste Einsicht und Kraft zu widmen haben.

3. Hauptmittel der Herzensbildung. Daher sehen wir uns nun aber auch nach den Hauptmitteln um, durch welche die Herzensbildung zu fördern sein wird. Da dieses Werk über die Erziehung zur Sittlichkeit in den betreffenden Artikeln genügend Auskunft erteilt, beschränken wir uns hier auf eine möglichst knappe Angabe der hauptsächlichen Mittel der Herzensbildung. Wir suchen dieselben 1. in persönlichen, der Kindheit und Jugend vorzuführenden Musterbildern der Sittlichkeit, die zuerst in der Familie, unter Verwandten und Freunden, sodann im gesamten öffentlichen Gemeinschaftsleben vorhanden sein müssen, 2. in dem ideellen Umgang mit vorbildlichen Personen der Vergangenheit und räumlichen Ferne, 3. in der Gewöhnung an Ausübung der dem Kinde zufallenden Pflichten, somit in „sittlichen Übungen" auf Grund der dazu naturgemäß gebotenen Gelegenheiten, 4. in steter wachsamer

Führung der Unmündigen, die indessen nie in pedantische Aufseherei ausarten darf, 5. in weiser, psychologisch motivierter Anwendung von Ermahnung, Warnung, Strafe und Anerkennung, 6. in der vielseitigen geistigen mit Freude an ernster Lernarbeit erfüllenden Anregung seitens des Unterrichts, 7. in der Entbindung geistiger Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit, 8. in der Darbietung und Einpflanzung fruchtbarer, dem kindlichen Geiste nahe liegender Kenntnisse, 9. in der Erregung vielseitiger positiver Interessen, 10. in der Anleitung zu vielartiger technischer und künstlerischer Bethätigung, um dadurch teils körperliche Gewandtheit und Geschicklichkeit zu fördern, teils vor Müßiggang und Langweile zu bewahren, teils die nötige Abwechselung in die Beschäftigungen des Kindes zu bringen und in ihm Lust an nützlicher Bethätigung zu wecken, 11. in der Pflege des Kunst- und Natursinnes, 12. in hinreichender Darbietung von Gelegenheiten zur Kräftigung des Körpers, zu frohen Jugendspielen und harmlosem Verkehr mit den Altersgenossen.

4. Die Ausartung der Herzensbildung in Gefühlsweichheit und Sentimentalität, in ein Spielen mit frommen Rührungen und in Veranlassung zu etwaigen überreichen Selbstprüfungen und Selbstbekenntnissen oder auch in asketisch-rigoristische Verkümmerung berechtigter Jugendfreude hat selbstverständlich mit der von uns befürworteten Herzensbildung nicht nur nichts gemein, steht vielmehr zu dieser in unmittelbarem Gegensatz. Des Turners Wahlspruch „Frisch, fromm, fröhlich, frei“ ist auch ein Hauptteil unseres Programms für die Herzensbildung.

Litteratur: Die Artikel Gemüts- und sittliche Bildung in den Encyklopädieen für Unterricht und Erziehung sowie in allen Lehrbüchern der Pädagogik.

Jena. Horst Keferstein.

Hetzen

s. Haß

Heuchelei

Unter Heuchelei versteht man jene Art innerer Unwahrhaftigkeit, die sich, in der Absicht zu täuschen, den Schein sittlicher Hoheit erborgt und in Blick, Miene, Wort und Gesamthaltung zum Ausdruck bringt. Inneres und Äußeres, Gesinnung und Handeln stehen bei ihr in stetem Widerspruch. Im Bunde mit der Schmeichelei, der Meisterin im „Munddienst“, und unter der Maske der Ehrbarkeit täuscht und belügt, verführt und schändet sie. Ihre Wurzeln, die von der Verderbtheit des Gemüts und der Unlauterkeit der Phantasie genährt werden, liegen in einer fehlerhaften Beschaffenheit des sittlichen Gedankenkreises, gemäß welcher der leere Schein dem wahren Sein vorgezogen wird. Sie entwickelt sich auf dem Wege der Nachahmung und Verführung und wird von selbstsüchtigen Strebungen dermaßen gesteigert, daß sie zur Leidenschaft emporwächst und als Heuchelsucht pathologische Färbung empfängt. Eine Spielart der Heuchelei ist die Gleißnerei, die, um Bewunderung zu erregen, einen glänzenden Schein annimmt. In der Psychiatrie wird das nachgemachte, geheuchelte Irresein mit dem Namen Simulation bezeichnet, die namentlich in der Beurteilung hysterischer Zustände leicht zu Fehlschlüssen verleitet. — Wie bei allen moralischen Verkehrtheiten gilt auch bei der Bekämpfung der Heuchelei als Charakterfehlers der Grundsatz Herbarts: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung.“ Am besten erreicht man dieses hohe Ziel durch vielseitige Beeinflussung des Gedankenkreises im Sinne bis ins Kleinste gewissenhafter Wahrhaftigkeit. Das ganze sittliche Klima, in dem der kleine Heuchler lebt, muß von dem Geiste der Wahrhaftigkeit erfüllt sein und durch seine Annehmlichkeit zur Nachahmung auffordern. Die Unterstützung der sittlichen Gewöhnung durch Anleitung zu folgerichtigem Denken, das unbestechlich den falschen und unmoralischen Schlüssen zu Leibe geht, ist im Kampfe gegen heuchlerische Charakterbeschaffenheit von wesentlicher Bedeutung. Außerdem muß in der jungen Brust durch Belehrung und Beispiel (das Vorbild der Wahrheitshelden) die Liebe zur Wahrheit entfacht und zu glühender Begeisterung entflammt, vor allem aber der moralische Mut durch Übung in der Selbstprüfung und sittlichen Zucht des Willens erhöht werden, damit er fähig sei, den Anwandlungen der Heuchelei erfolgreich zu widerstehen. Die Furcht vor Strafe darf als Erziehungsmittel nur mit äußerster Vorsicht in Anwendung kommen, denn sie macht verschlossen, heimtückisch und verstockt; dagegen sind Autorität und Liebe vortreffliche Stützen, ebenso Offenheit, Heiterkeit des Gemüts, gegenseitiges Vertrauen zwischen

Erzieher und Zögling. An dem Beispiele seines Führers muß die verderbte Kindesnatur die Einfalt und Reinheit des Herzens wieder gewinnen, zwischen Scheinerfolgen und wirklichen Leistungen unterscheiden und den ewigen Gehalt des Wahren und Guten dem vergänglichen Schimmer äußerer Formen vorziehen lernen. In Bezug auf die religiöse Erziehung, in der fromme Phrasen mit erkünsteltem Pathos leider oft mehr gelten, als Innerlichkeit und Schlichtheit des religiösen Empfindens, ist dieser Satz von geradezu schicksalsmächtiger Bedeutung für das Kind, das der Heuchelei entwöhnt werden soll. Daß der Umgang und die „verborgenen Miterzieher" sorgfältig und umsichtig zu überwachen sind, halten wir für selbstverständlich; denn diese zerstören zuweilen im Augenblicke, was gewissenhafte Erziehertreue in Jahren begründet hat.

Litteratur: T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — Herbarts Abhandlung: „Über die ästhetische Darstellung der Welt u. s. w. — Magnan, Psychiatrische Vorlesungen, Abhandlung über Simulation und Verkennung des Irrsinns.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hilfen beim Unterricht

s. Methode

Hilfsschulen für Schwachbefähigte

1. Zur Geschichte der Hilfsschule. 2. Ihre Notwendigkeit. 3. Ihre Organisation: a) Zweck und Ziel, b) Aufnahme, c) Entlassung, d) Gliederung, e) Lehrplan, f) Stundenplan, g) Lehrer, h) Kosten. 4. Ihre Erfolge.

1. Zur Geschichte der Hilfsschule. Die Hilfsschule für Schwachbefähigte ist das jüngste Reis am großen Baume der Menschenbildung und noch in erfreulichem Wachstum begriffen. Ihre Geschichte hängt eng zusammen mit der Entwickelung der Idiotenpflege. Auch diese ist noch sehr jung; kaum ein halbes Jahrhundert ist die Menschheit sich ihrer Pflichten in dieser Hinsicht bewußt. Wohl werden schon seit dem 16. Jahrhundert Idioten von Reisenden und Geschichtschreibern erwähnt und als Merkwürdigkeiten ausführlich geschildert, wohl widmeten ihnen seit dem 18. Jahrhundert auch die Ärzte einiges Interesse, wohl gab es hier und da eine fromme Stiftung für sie, aber von einem thatkräftigen Eingreifen zur Linderung und Hebung des Übels zeigt sich vor unserem Jahrhundert nirgends eine Spur. Der Lehrer Goggenmoos in Salzburg war der erste, der im Jahre 1816 eine Anstalt für geistig nicht normale Kinder eröffnete und durch planmäßige Einwirkung auf Körper und Geist, wie der österreichische Regierungsrat von Knolz berichtet, „eklatante Erfolge" erzielte. Trotzdem ging die Anstalt 1835 wegen mangelnder materieller Unterstützung wieder ein. Das gleiche Schicksal traf die Anstalt, die in diesem Jahre der Pfarrer Haldenwang zu Wildberg in Württemberg eröffnete. Da richtete im Jahre 1840 der schweizerische Arzt, Philosoph und Staatsmann Dr. Troxler auf der Naturforscherversammlung in Bern einen eindringlichen Apell an seine Fachgenossen, der einen tiefen Eindruck machte, und im folgenden Jahre eröffnete Dr. Guggenbühl, ein junger Arzt, dem klar geworden war, „daß die gelehrte Forschung nur ein Element, das zweite und hauptsächlichste aber die persönliche Aufopferung und Liebe sei", auf dem Abendberge bei Interlaken eine Anstalt, die eine ungeahnte Bewegung hervorrief und bald zu einem Wallfahrtsorte für Menschenfreunde jeden Standes und aus aller Herren Länder wurde. Wenn diese Anstalt auch später wieder verfiel, und zwar nicht ganz ohne Schuld ihres Gründers, der die pädagogische Seite des Wirkens unterschätzte und im großen Eifer mehr versprochen hatte, als er leisten konnte, so hat doch Dr. Guggenbühl sich das unsterbliche Verdienst erworben, zuerst die Aufmerksamkeit der gesamten gebildeten Welt auf diese wichtige Liebesarbeit hingelenkt zu haben. Das Königreich Sachsen war der erste Staat, dessen Regierung daraufhin die Angelegenheit in die Hand nahm und schon 1846 die erste Staatsanstalt in Hubertusburg gründete, der im folgenden Jahre die berühmte Kernsche Privatanstalt in Möckern folgte. Heute giebt es im Gebiete des deutschen Reiches über 50 Anstalten, die sich die Fürsorge für schwachsinnige Kinder jeden Grades zur Aufgabe machen und alle noch irgendwie bildungsfähigen Zöglinge nach Maßgabe ihrer Kräfte unterrichten und erziehen. Sie können jedoch nur einen kleinen Teil der geistig nicht normalen Kinder aufnehmen, und so blieben namentlich die schwachbefähigten Kinder, die nicht eigentliche Idioten sind, aber doch an dem Unterrichte vollsinniger Kinder nicht mit Erfolg teilnehmen können, ohne die ihrem Wesen entsprechende Pflege. In der Volksschule kann ihnen der Lehrer in den seltensten

Fällen besondere Fürsorge widmen, und so sind sie in der Regel die Stiefkinder, die mit den Brosamen zufrieden sein müssen, die von der Reichen Tische fallen. Deshalb forderte 1864 der jetzige Direktor der Taubstummenanstalt in Dresden, Hofrat H. E. Stötzner, damals Taubstummenlehrer in Leipzig, in seiner Schrift: „Schulen für schwachbefähigte Kinder“, zwischen Volksschule und Idiotenanstalt für solche Kinder, die bildungsfähig, aber „gering an Auffassungsvermögen, schwerfällig in der Sprache, schwach im Wollen und Empfinden“, eine besondere Schule einzuschieben. „Diese Schulen“, sagt er in seinem Schlußwort, „werden mit manchen Vorurteilen zu kämpfen und manche Schwierigkeiten zu überwinden haben, aber sie werden, sie müssen sich Bahn brechen, und Gott wolle helfen, daß damit bald ein Anfang gemacht werde.“ Auf einer Versammlung von Ärzten und Lehrern, die 1865 in Hannover zur Förderung der Blöd- und Schwachsinnigenbildung tagte, gewann Stötzner durch einen Vortrag seiner Idee neue Freunde. Zu diesen gehörte auch der Lehrer F. W. Steuer zu Dresden, der dem Lehrerkollegium der 4. Bürgerschule einen ausführlichen Bericht über den Stötznerschen Vortrag erstattete, welcher die Aufmerksamkeit der städtischen Schulbehörde erregte. Diese gab der Anregung Folge, und schon 1867 entstand in Dresden die erste „Nachhilfeklasse“ mit 16 Schülern, die seitdem zu einer „Nachhilfeschule“ mit 6 Klassen ausgewachsen ist. Im Jahre 1874 fand Dresden in Gera Nachfolge, 1879 folgte als erste preußische Stadt Elberfeld, der sich dann eine ganze Reihe anderer Städte anschlossen, besonders seitdem der Kultusminister von Goßler allen Städten mit mehr als 20000 Einwohnern ihre Einrichtung empfahl. Heute giebt es an 30 Hilfsschulen im deutschen Reiche. Aachen, Altona, Braunschweig, Bremen, Breslau, Chemnitz, Crefeld, Dresden, Dortmund, Düsseldorf, Elberfeld, Erfurt, Frankfurt a. M., Gera, Görlitz, Halberstadt, Halle a. S., Hamburg, Hannover, Karlsruhe, Kassel, Köln, Königsberg, Leipzig, Magdeburg, Mainz, Nordhausen, Stettin, Weimar haben Hilfsschulen, und in anderen ist ihre Einrichtung in Erwägung gezogen. Auch im Auslande hat sich die Idee bereits Bahn gebrochen. Einer ihrer thätigsten Förderer ist gegenwärtig H. Kielhorn, der erste Lehrer der Hilfsschule in Braunschweig. Statt Hilfsschulen hat man in einzelnen großen Städten, um weite Schulwege zu verhüten, den einzelnen Schulen Hilfsklassen angefügt; doch hat sich diese Einrichtung nicht so gut bewährt wie die einheitlich organisierte Hilfsschule. Gegner fand die Hilfsschule anfangs in den Kreisen der Eltern, die das Schreckgespenst der „Idiotenschule“ und die Stigmatisierung der Kinder als Idioten fürchteten. Stötzner warnte deshalb schon in seiner ersten Schrift vor dem Namen „Schule für Schwachsinnige“ und empfahl die Bezeichnung „Nachhilfeschule“. Die beste Bezeichnung ist wohl „Hilfsschule für Schwachbefähigte“ oder noch kürzer „Hilfsschule“. Länger dauerte die Gegnerschaft einzelner Direktoren von Idiotenanstalten, welche von der Hilfsschule eine Beeinträchtigung ihrer Anstalten befürchteten (Dr. Kind, Dr. Sengelmann, Barthold, u. a.), die wachsenden Erfolge entkräfteten jedoch ihre Bedenken, und auf der „6. Konferenz für das Idiotenwesen“ zu Braunschweig erklärte Barthold, Direktor der Idiotenanstalt Hephata in M.-Gladbach: „Als ich nur einen Sohn hatte, war derselbe unumschränkter Gebieter im Hause. Als mir das zweite Söhnchen geboren wurde, sah das ältere neidisch auf das jüngere herab, fürchtend, ihm würde etwas entgehen von dem, was es bis dahin allein besessen. Jedoch die Sache änderte sich, als der jüngere ein stattlicher Bube wurde und der ältere einsah, daß mit jenem doch ein Wort zu reden sei.“ Auf Grund des Antrages Reichelt: „In die Hilfsklasse gehören nur die Fälle leichter geistiger Schwächung; geistig tiefstehende, körperlich schwer erkrankte Individuen gehören in die Anstalten,“ wurde Friede geschlossen. Zwar unternahm Inspektor Piper-Dalldorf 1890 noch einmal einen Vorstoß gegen die Hilfsschulen, allein er mußte zugeben, daß sie eine Notwendigkeit geworden; es war darum Kielhorn ein Leichtes, den Angriff zurückzuschlagen. — Im Gegensatz zu der deutschen Hilfsschule, die also eine besondere Schule neben der Idiotenanstalt und der Volksschule ist, hat man in Christiania Hilfsklassen eingerichtet, die eine Vorschule bilden. Es werden in sie alle Kinder aufgenommen, die bei ihrem Eintritt in das schulpflichtige Alter nicht auf dem durchschnittlichen Entwickelungsstandpunkt dieses Alters stehen. Die Klassen zählen höchstens 12 Schüler, die von Idiotenlehrern unterrichtet werden. Diejenigen Kinder, welche innerhalb zweier Jahre nicht so weit gefördert werden, daß sie einer Volksschule übergeben werden können, werden dann den Idiotenanstalten überwiesen.

2. Notwendigkeit der Hilfsschule. Auch die schwachsinnigen Kinder haben ein Anrecht auf eine ihren Kräften entsprechende Bildung, die sie befähigt, sich später wirtschaftlich möglichst selbständig zu erhalten, und vor sittlicher Verwahrlosung behütet. Denn es tritt gerade bei den Schwachsinnigen sehr oft ein starker Hang zum Verkehrten auf, und es ist Thatsache, daß die sog. Gewohnheitsverbrecher häufig nur Schwachsinnige sind. Da nun einerseits die bestehenden Idiotenanstalten nicht ausreichen, alle geistig normalen Kinder aufzunehmen, nach dem von Dr. Sengelmann berechneten Prozentsatz würde Preußen allein 76720 solcher haben, andererseits die Volksschule auf diese Kinder nicht die Rücksicht nehmen kann, die ihr geistiger Zustand erfordert, sie zudem wegen ihrer antisozialen Neigungen in der Volksschule nur störend wirken und eine Gefahr für die gesunden Kinder bilden, auch deren Mitgefühl abstumpfen, liegt die Notwendigkeit der Hilfsschule, die schon durch die geschichtliche Entwickelung erwiesen, klar auf der Hand.

3. Die Organisation der Hilfsschule. a) Zweck und Ziel. Wenn auch die Psychologie der anormalen Geisteszustände noch in den Kinderschuhen steckt und es an einheitlichen und scharf bestimmten Begriffen auf diesem Gebiete noch vielfach fehlt, so fallen die psychopathischen Zustände doch sicher in zwei große Gruppen auseinander, in Idiotie (Blödsinn) und Imbecillität (Schwachsinn), und es läßt sich bei jeder Form ein geringerer und ein erheblicherer Grad unterscheiden. Zwar unterscheidet Paul Sollier, der verdiente Arzt der Irren- und Idiotenanstalt in Bicêtre bei Paris, in seinem auf einem reichen Thatsachenmaterial beruhenden Werke: „Der Idiot und der Imbecille“, von der Aufmerksamkeit ausgehend, nur 3 Abstufungen: 1. Schwere Idiotie; vollständige Geistesabwesenheit und Unvermögen zur Aufmerksamkeit. 2. Leichte Idiotie; Schwäche und Erschwerung der Aufmerksamkeit. 3. Imbecillität; Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit. Man kann aber mit Emminghaus auch beim Schwachsinn einen leichteren und schwereren Grad unterscheiden. Doch ist diese theoretische Scheidung im Leben außerordentlich schwer durchzuführen, denn der Idiot ist kein Wesen für sich, er gehört, wie Sollier sagt, „zu einer Gruppe von Individuen, in der man alle Übergangsformen beobachtet, und es ist ebenso schwierig, die charakteristischen Merkmale anzugeben, welche die tiefgehende Idiotie von der leichteren Form trennen, als diese wieder von der Imbecillität und diese schließlich von dem Zurückgebliebensein zu unterscheiden“. Die Hilfsschule stützt sich deshalb auf einen rein praktischen Begriff; sie betrachtet als schwachbefähigte Kinder diejenigen, „welche die Spuren des Schwachsinns in solchem Grade an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuche der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist.“ Diese Kinder will die Hilfsschule dahin führen, „daß sie einen gewissen sittlich-religiösen Gehalt in sich haben, daß sie einigermaßen erwerbsfähig werden und sich im gewöhnlichen Leben zurechtfinden lernen“. Sie geht nicht nur darauf hinaus, den Kindern eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten beizubringen, sondern sieht ihr Hauptziel in der Erziehung, in der Belebung und Läuterung des Gemütslebens, der Kräftigung des Wollens und der Anleitung zum Denken, soweit dies eben möglich ist. Andere Kinder, wie epileptische, schwerhörige oder hochgradig kurzsichtige Schüler gehören nicht in die Hilfsschule. Diese soll kein Krankenhaus sein, sie soll auch „keine Korrektionsanstalt sein für unverbesserlich faule, für durch zeitweilige Krankheit zurückgebliebene oder durch unregelmäßigen Schulbesuch geschädigte Schüler“, sondern eben nur eine Hilfsschule für schwachbefähigte Schüler.

b) Aufnahme. „In der Regel werden nur Kinder aufgenommen, die 8 Jahre alt sind und die Volksschule 2 Jahre lang, aber nur mit ungenügendem Erfolg besucht haben; doch werden hie und da Ausnahmen gemacht und zwar ebenso mit jüngeren als mit älteren Kindern. Die Kinder müssen etwa 4 bis 6 Wochen vor Beginn des Schuljahres durch den zuständigen Hauptlehrer beim Stadtschulinspektor angemeldet werden. Dann werden sie von dem 1. Lehrer der Hilfsschule einer Vorprüfung unterzogen und schließlich in Gegenwart des Kuratoriums der Schule, dessen Mitglied auch ein Arzt ist, und des Stadtschulinspektors endgiltig geprüft, und je nachdem der endgiltigen oder versuchsweisen Aufnahme für fähig erklärt oder abgewiesen, letzteres bisweilen auch wegen zu guter Begabung.“ Diese Aufnahmebedingungen der Elberfelder Hilfsschule gelten fast überall. In Altona, Basel, Braunschweig, Erfurt und Frankfurt, werden bei der Prüfung auch kraniometrische Messungen und andere wissenschaftliche Hilfsmittel an-

gewandt, während in Chemnitz, Dortmund und einigen anderen Städten ein Arzt überhaupt nicht zugezogen wird. Kinder über 10 Jahre werden gewöhnlich nicht aufgenommen, weil diese kaum über die ersten Anfangsgründe hinaus kommen. Ein Zwang zum Besuche wird nicht ausgeübt; vielmehr steht den Eltern das Recht des Einspruchs zu. Doch wird davon selten Gebrauch gemacht, die Eltern erweisen sich den Belehrungen zugänglich; ja der Besuch der Hilfsschule wird oft als eine Begünstigung betrachtet.

c) **Entlassung.** In der Regel werden die Kinder nach sechsjährigem Besuch der Hilfsschule entlassen, auf den Wunsch der Eltern aber auch noch 1—2 Jahre länger behalten. Vorzeitige Entlassung wird bisweilen verfügt, wenn mit dem Eintritt der Pubertät Erscheinungen auftreten, die eine Gefahr für die übrigen Schüler bilden.

d) **Gliederung der Hilfsschule.** Als Grundform hat sich das Dreiklassensystem mit je zwei Abteilungen herausgebildet, wobei Knaben und Mädchen nicht getrennt werden. Naturgemäß sind die Klassen mehr Befähigungsstufen als Altersklassen, deshalb kann der Grundsatz der Durchführung der Klassen nur in beschränktem Maße verwirklicht werden. Wenn ein Kind nur in einem Fache für die höhere Stufe nicht reif ist, steigt es mit auf, nimmt aber in dem Fache am Unterricht der niederen Stufe teil.

e) **Lehrplan.** Die Lehrpläne sind entweder aus der eigenen Arbeit herausgewachsen oder denen anderer Schulen nachgebildet, meistens denen von Braunschweig oder Elberfeld. Sie umfassen die Unterrichtsgegenstände der Volksschule mit beschränkten Zielen, enthalten aber keine verbindlichen Ziele. Einen breiten Raum nimmt der Anschauungsunterricht ein, der sich nicht nur an das Gesicht, sondern an alle Sinne wendet. Neben ihm haben einzelne Schulen besondere „Sinnesübungen“. Diese umfassen: „Kegel-, Ball- und Laufspiele; Übungen im Unterscheiden der Formen, Farben, Eigenschaften, Stoffe; Zusammenstellung gleichartiger Stoffe, Formenlegen, Figurenbilden mit Stäbchen und Plättchen; Unterscheiden von Zahlengrößen und Tönen; Übungen der Geschmacks-, Geruch- und Tastorgane.“ Der Anschauungsunterricht beschäftigt sich so viel als möglich mit den Dingen selbst und nimmt den Realunterricht in sich auf. Auf Zeichnen, Fröbelsche Beschäftigungen und Handfertigkeitsunterricht wird ein besonderer Wert gelegt. Dresden übt Hobelbankarbeiten, Papparbeiten, Rohrstuhlbeziehen und Mattenflechten und findet, daß „die Herstellung der mancherlei hübschen und nützlichen Gegenstände“ den Knaben „viele Freude“ bereitet. Aus letzterem Grunde wird auch der Gesang, selbst der zweistimmige, besonders gepflegt; so wird in Gera jeden Tag 10—15 Minuten gesungen. Das Zeichnen ist meistens mit der Formenlehre verbunden. Im Rechnen, wo die Unterschiede der Begabung am fühlbarsten zu Tage treten, wird im allgemeinen das einjährige Ziel der normalen Schule in zwei Jahren erreicht; in der Oberstufe also etwa das Ziel einer mittleren Volksschulklasse. Die Schüler lernen in der Zahlreihe 1—1000 operieren und einfache Dreisatzaufgaben lösen; sie lernen die Münzen und die notwendigsten Maße und Gewichte kennen. Im Deutschunterricht lernen die Schüler der Oberklasse ein nicht zu schweres Lesestück ohne besondere Schwierigkeit lesen und ein leichtes Aufsätzchen aus dem Kopfe niederschreiben. Zum Teil sind sie auch im stande, sich über das Gelesene in zusammenhängenden Sätzen auszusprechen und ein leichtes Diktat nachzuschreiben. Der Religionsunterricht bereitet für die Konfirmation vor. Die einfachsten Lehren des christlichen Glaubens und Lebens werden an einzelne biblische Geschichten angeschlossen und die Hauptteile des Katechismus dabei dem Gedächtnisse eingeprägt. Turnen und Spiel werden mehr gepflegt als in der Volksschule. So sind in Leipzig für das Turnen „außer den Bewegungsübungen am Schlusse jeder Stunde wöchentlich 2 Stunden angesetzt, daneben werden noch 2 Nachmittage (je 2 Stunden) auf Spiele, Beschäftigungen und allerhand praktische Übungen verwendet.“

f) **Stundenplan.** Die Zahl der wöchentlichen Stunden schwankt zwischen 15 und 30. Um Reibereien der Schüler der Volksschule mit denen der Hilfsschule zu verhüten, wird der Unterricht meist $^1/_4$ später als dort begonnen und geschlossen. Als Muster kann nebenstehender Stundenplan der Elberfelder Hilfsschule gelten:

g) **Lehrer.** Der Unterricht, der vorzügliche methodische Schulung, große Arbeitskraft und unerschöpfliche Geduld und Liebe zu den Kindern erfordert, liegt fast ausschließlich in den Händen von Lehrern, nur in reinen Mädchenklassen wirken weibliche Lehrkräfte. Basel dagegen hat nur Lehrerinnen. Als Vorbildung dient das Hospitieren an länger bestehenden Anstalten und das Privatstudium der ein-

I. und II. Klasse

Stunden	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8¼—9	Religion	Religion	Religion	Religion	Religion	Religion
9—10	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Lesen	Rechnen	Rechnen
10—10½	Schönschreiben	Anschauungs-Unterricht	Lesen bis 11 Uhr	Schönschreiben	Anschauungs-Unterricht	Lesen bis 11 Uhr
¼11—11¼	Rechtschreiben	Aufsatz. Artikulation.	Industrie für Mädchen. Turnen für Knaben. Artikulation bis 12 Uhr	Rechtschreiben	Aufsatz. Artikulation.	Industrie für Mädchen. Turnen für Knaben. Artikulation bis 12 Uhr
2¼—3¼	Formenlehre. Zeichnen.	Lesen		Formenlehre. Zeichnen.	Lesen	
3¼—4¼	Industrie für Mädchen. Handfertigkeitsunterricht für Knaben. Artikulation.	Geographie. Gesang. Artikulation.		Industrie für Mädchen. Handfertigkeitsunterricht für Knaben. Artikulation	Geographie. Gesang. Artikulation.	

III. Klasse

8¼—9	Religion	Religion	Religion	Religion	Religion	Religion
9—10	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Rechnen	Rechnen
10—½11	Schreiben und Lesen	Schreiben und Lesen	Schreiben und Lesen bis 11 exkl. Spielstunde	Schreiben und Lesen	Schreiben und Lesen	Schreiben und Lesen, bis 11 exkl. Spielstunde
¼11—11¼	Kleine Beschäftigungen, Bauen 2c.	Formenunterricht und Zeichnen	Industrie für Mädchen. Turnen für Knaben. Artikulation bis 12 Uhr	Kleine Beschäftigungen, Stäbchenlegen	Formenunterricht und Zeichnen	Industrie für Mädchen. Turnen für Knaben. Artikulation.
2¼—3¼	Schreiben und Lesen	Anschauungsunterricht. Unterscheiden der Stoffe und Eigenschaften		Schreiben und Lesen	Anschauungsunterricht. Unterscheiden der Stoffe und Eigenschaften	
3¼—3¾	Unterscheiden der Gegenstände u. Farben f. K. Kleine Beschäftigungen f. M.	Stäbchen-, Plättchenlegen, Bauen		Unterscheiden der Gegenstände und Farben für Knaben	Formlegen und Bauspiel	
3¾—4¼	Industrie für Mädchen v. 3¼—4¼	Gesang. Artikulation		Kleine Beschäftigungen f. K Industrie f. M v. 3¼—4¼	Gesang. Artikulation	

Bemerkungen zum Stundenplan: Der Turn- und Gesangunterricht werden in zwei Abteilungen von zwei Lehrern erteilt; der dritte Lehrer nimmt während der Zeit Artikulationsübungen vor.

schlagenden Litteratur. In Anerkennung der doppelt schwierigen und anstrengenden Thätigkeit erhalten die meisten Lehrer eine besondere Gehaltszulage von 100 bis 400 M jährlich.

h) Kosten. Die Unterhaltung der Hilfsschulen erfolgt aus städtischen Mitteln. Die Kosten berechneten sich für 1 Kind im Jahr auf 10 Fr. in Chur, auf 58 M in Aachen, auf 95 Fr. in Basel, auf 100 bis 140 M in Altona, Braunschweig, Bremen, Dortmund, Elberfeld, Frankfurt, Gera, Stettin. Der Besuch ist zumeist kostenlos, in einzelnen Schulen wird von allen oder nur von auswärtigen, oder wohlhabenden Schülern Schulgeld erhoben. Die Lernmittel werden unentgeltlich gewährt in Basel, Braunschweig, Bremen, Cassel, Chur, Hamburg, Karlsruhe, Magdeburg und Stettin, an arme Kinder in den übrigen Städten, nicht unentgeltlich in Gera.

4. Erfolge der Hilfsschule. Die Erfolge der Hilfsschule werden überall als erfreulich und segensreich bezeichnet. Es werden durch ihre Arbeit die meisten ihrer Schüler für das praktische Leben gerettet und vor Verwahrlosung bewahrt. Von den Ostern 1893 entlassenen Kindern waren erwerbsfähig in Aachen 68 %, in Düsseldorf 80 %, in Köln 87 %, in Braunschweig und Crefeld 90 %, in Dresden, Halberstadt, Hannover 100 %. Von 61 in Elberfeld Entlassenen wurden 17 Handwerker, 13 in der Haushaltung der Eltern beschäftigt, 4 Dienstmädchen, 12 Fabrikarbeiter und Tagelöhner, 4 Auslaufer, 1 Schreiber, von 5 blieb die Beschäftigung unbekannt, 15 blieben wegen Krankheit ohne Beschäftigung. Da mit dem Eintritt der Pubertät in der Regel ein geistiger Stillstand eintritt, der leicht zum Rückschritt werden kann, ist die Einrichtung besonderer Fortbildungskurse dringend zu empfehlen.

Litteratur: Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder. Leipzig 1864. — Berkhan, Die Grundsätze, nach denen Hilfsklassen einzurichten sind. Zeitschr. f. Idiotenwesen 1881/82, S. 72. — Barthold, Der erste vorbereitende Unterricht für Schwache und Blödsinnige. Leipzig 1881. — Dr. Sengelmann, Idiophilus. 3 Bde. Norden 1885. — Kielhorn, Die Hilfsklassen für schwach befähigte Kinder in Braunschweig. Zeitschr. f. d. Behandl. Schwachs. 1885, Nr. 3. — Kielhorn, Über Schulen für schwachbefähigte Kinder, Pädagogium VIII, 6. 1886. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters Tübingen 1887. — Kielhorn, Die Schule für schwachbefähigte Kinder. Allg. D. Lehrerzeitg. 1887, Nr. 32. — Förster, Der geistig Zurückgebliebene und seine Pflege. Dresden 1888. — Schmid, Die Stiefkinder in der Familie und Schule. St. Gallen 1888. — Die individuelle Berücksichtigung der schwachsinnigen und schwachbegabten Kinder. Schweiz. Lehrerzeitg., Nr 21—26, Frauenfeld 1888. — Sengelmann, Die bisherige Arbeit an den Idioten. Zeitschr. f. die Behandl. Schwachs. 1889, Nr. 3, 4. — Kielhorn, Der schwachsinnige Mensch im öffentlichen Leben. Ebenda Nr. 3, 4, 5. — Reichelt, Welche Kinder gehören in die Hilfsklassen, welche in die Idiotenanstalt. Ebenda Nr. 5. — Dr. Brandenberg, Zur Fürsorge für die Schwachsinnigen. Bielefeld 1890. — Piper, Ein Wort, die Hilfsschulen oder Hilfsklassen betreffend. Zeitschr. f. d. Behandl. Schwachs. 1890, Nr. 2. — Kielhorn, Erwiderung darauf. Ebenda Nr. 3. — Büttner, Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder. Pfälz. Lehrerzeitg. 1890, Nr. 47. — Ein wunder Punkt am Schulorganismus. Päd. Reform 1890, Nr. 19. — Über Errichtung von Schulen für Schwachbefähigte. Ebenda Nr. 44. — Sollier, Der Idiot und der Imbecille. Hamburg 1891. — Ufer, Das Wesen des Schwachsinns. Langensalza 1892. — Speer, Hilfsklassen für schwachbefähigte Schüler. Neue Päd. Zeitg. 1892, Nr. 5. — Dörr, Übersicht über die Schulen für Schwachsinnige in Deutschland und der Schweiz. Nürnberg 1893. — Die Hilfsschule für Schwachbefähigte, eine pädagogische Studie. Beilage zum Jahresbericht über die Werktags-Volksschulen der Kgl. Haupt- u. Residenzstadt München. N. F. 3 u. 4. München 1895. S. Berliner Päd. Zeitung 1896, 49.

Eichen bei Hanau. C. Ziegler.

Hilfswissenschaften d. Pädagogik

s. Pädagogik

Hinausgehen aus dem Schulzimmer während des Unterrichtes

1. Seitens des Lehrers. a) Beschäftigung der Schüler. b) Kontrolle. c) Wiederaufnahme des Unterrichtes. 2. Seitens der Schüler. a) aus hygienischen Gründen, b) aus disziplinellen, c) aus unterrichtlichen.

1. Hinausgehen des Lehrers. a) Das Hinausgehen aus dem Unterrichte ist in der Regel weder dem Lehrer noch dem Schüler gestattet. Wenn der Fall eintritt, daß der Lehrer während des Unterrichts das Schulzimmer für kürzere oder längere Zeit verlassen muß, sei es, daß ihn Eltern mit einer Anfrage abrufen, (was durchaus als Ausnahmefall zu betrachten ist, da sie zu gewöhnen sind, zu angemessener Zeit zu kommen,) sei es aus anderer Veranlassung, so muß er für ausreichende Beschäftigung der Schüler während seiner Abwesenheit sorgen. Dieses Beschäftigen ist zunächst Regierungsmaßregel, es sollen Begehrungen niedergehalten werden, welche bei ihrer Äußerung die Ordnung und Ruhe stören würden. Auf

höheren Klassenstufen kommt dabei ein erziehliches Moment in Betracht, insofern, als die Einsicht ausgebildet wird von der Notwendigkeit der Maßnahme, zugleich aber auch die Schüler erfahren, daß sie ohne direkte Beaufsichtigung arbeiten und in freier Weise thätig sein lernen sollen. Diese Beschäftigung (s. d. Art.) soll benutzt werden für unterrichtliche Zwecke, schon aus dem Grunde, weil die Zeit von der Unterrichtszeit genommen wird. Es ist zu fordern, daß, soweit es irgend möglich ist, die Aufgaben, die der Lehrer stellt, aus demselben Gedankenkreise genommen werden, der soeben bearbeitet worden ist. Natürlich müssen sie leicht genug sein und doch auch die Kinder genügend beschäftigen. Es kann eine schriftliche Wiedergabe der entwickelten Gedanken gefordert werden (Reproduktion der Unterrichtsergebnisse), am besten, wenigstens auf höheren Stufen unter gewissen begrenzenden Gesichtspunkten, welche eine sachliche Prüfung des Reproduzierten durch den Schüler erheischen. Es kann eine Fortsetzung der Sammlung der analytischen Vorstellungen verlangt werden (Reproduktion der Erfahrungen), wobei auf sorgfältiges und gewissenhaftes Festhalten am Wirklichen gehalten werden muß. Es kann aber auch, hauptsächlich bei mechanischen Fertigkeiten, eine Übung der Regeln und Gesetze an Beispielen erfolgen, z. B. im Rechnen, es empfiehlt sich aber dann, nicht das Gebiet zu nehmen, das eben noch bearbeitet wird, sondern ein schon vollkommen durchgearbeites, damit der Schüler die Hilfe des Lehrers auch wirklich entbehren kann und nicht die seines Nachbars suchen muß. Es ist darauf zu halten, daß die Kinder auch wirklich ruhig und ohne einander zu stören, arbeiten. Einem Schüler die Aufsicht zu übertragen, hat seine Bedenken. Wo es sich gar nicht umgehen läßt, wird der Lehrer Sorge tragen müssen, daß die Aufsichtsführung durchaus gerecht ist und er wird beobachten, ob sich zu fürchtende Mängel einstellen (s. d. Art. Aufsicht). Es muß darauf hingearbeitet werden, daß ein guter Klassengeist sich ausbilde, der Störungen niederhält, Störenfriede nicht aufkommen läßt, und zwar deshalb nicht aufkommen lassen will, weil Lärm und Unordnung dem Ansehen einer guten Klasse widerspricht, weil solches Gebahren mit der Liebe zum Lehrer sich nicht verträgt, weil dieses Verhalten dem Zwecke der ernsten Gemeinschaftsarbeit entgegenwirkt. Das muß allmählich den Besseren zum Bewußtsein kommen, so daß sie die übrigen in diesem Sinne beeinflussen.

b) Wenn der Lehrer zurückkommt, so muß er zunächst eine Kontrolle vornehmen, ob auch wirklich alle etwas, der Zeit seiner Abwesenheit Entsprechendes geleistet haben, denn wenn der Lehrer sich darum nicht kümmert, so wird der Schüler beim nächsten Male das Arbeiten ohne Aufsicht ebenso leichthin behandeln wie der Lehrer. Diese Kontrolle ist flüchtig und erstreckt sich auf alle, während derselben arbeitet die Klasse weiter. Sie muß geschehen, aber sie hat ihre Mängel. Es ist dann noch notwendig, festzustellen, wie gearbeitet worden ist, und dabei empfiehlt es sich, wenige Arbeiten durchzusehen, diese aber gründlich, mit Besprechung jedes Fehlers, an welcher die Klasse sich beteiligt. Auf diese Weise wird am leichtesten einem leichtfertigen Arbeiten vorgebeugt. Die angemessene Strafe für mangelhafte Arbeit kann erst nach Feststellung der Ursache bestimmt werden, jedenfalls wird darauf zu halten sein, daß die Arbeit verbessert, aber zugleich ein Schritt gethan werde zur Verbesserung der Eigenschaften des Schülers, welche diese Mängel hervorgerufen haben. Die natürlichste Strafe für Lärmen während der Abwesenheit des Lehrers ist zunächst Nachsitzen mit der Begründung „damit du lernst, ruhig zu sein, wenn ich nicht da bin“, nur darf der Lehrer den nachsitzenden Schüler auf keinen Fall ohne Aufsicht lassen.

c) Beim Wiederaufnehmen der eigentlichen Unterrichtsarbeit ist es wesentlich, daß der Lehrer, um alle Fäden, die der Unterricht vorher angesponnen hat, auch wieder in das Gedankengewebe mit zu verflechten, die Schüler voll wieder in den Gedankenkreis und die Situation versetze. Das geschieht am besten nicht durch Fragen, nicht durch Erzählen des Schülers, sondern durch eine geschickte Darstellung von seiten des Lehrers, welche anschaulich und abgerundet, die Hauptmomente hervorhebt, die zum Fortgange notwendig sind.

2. Hinausgehen der Schüler. Daß ein Schüler während des Unterrichts das Schulzimmer verlassen darf, um irgend etwas für sich (Frühstück), für andere (Bücher), oder für die Klasse (Lehrmittel) zu besorgen, muß selbstverständlich als ausgeschlossen betrachtet werden. Aber aus anderen Gründen kann sich die Notwendigkeit ergeben.

a) Wenn im Einzelunterrichte der Fall eintritt, daß dem Zögling unwohl wird, oder daß ihm ein Unwohlsein droht, so muß der Unterricht abgebrochen werden, oder es muß wenigstens eine Unterbrechung für so lange eintreten,

als das Unwohlsein dauert. Denn die Unlustempfindungen aus dem Körper wirken verlangsamend auf den Vorstellungsablauf, drängen sich zwischen die Vorstellungen und zerreißen die Reihen, so daß ein zusammenhängendes geistiges Gebilde, wie es doch der Zweck der Unterrichtsarbeit ist, gar nicht entstehen kann. So fordert schon das Interesse des Unterrichtes selbst ein Unterbrechen der Arbeit.

Es kann aber der Fall sein, daß die Gesundheit und das Wohlbefinden des Zöglings es gebieterisch fordern, daß für ihn der Unterricht unterbrochen wird, weil natürliche Bedürfnisse zu ihrer Befriedigung drängen und ihre Zurückhaltung nach dem Ausspruche des Arztes schwere, vielleicht dauernde Schädigungen der körperlichen Gesundheit herbeiführen könnte. (Siehe Burgerstein und Netolitzky S. 392.) Das natürliche Wohlwollen, auf dem alles ruht, was für den Zögling von seiten der Erziehungsmächte geschieht, dieses Wohlwollen schon fordert eine Berücksichtigung der körperlichen Eigenart des Zöglings nach dieser Seite.

Aber es entstehen für den Klassen-Unterricht drei Schwierigkeiten, eine auf dem Gebiete der Regierung, eine auf dem des Unterrichtes, eine auf dem der Zucht.

Der Zögling muß das Klassenzimmer verlassen. Das hat aber Störungen für die Gesamtheit zur Folge. Das Beispiel kann Nachahmung finden. Da aus gewichtigen Gründen nur einer auf einmal hinausgelassen werden darf, so wird, wenn ausnahmslos jeder, der fragt, die Erlaubnis bekommt, bald einer dem andern die Thürklinke in die Hand geben, und thatsächlich giebt es zuweilen einmal eine Klasse, wenn auch glücklicherweise als Ausnahme, wo die Schüler in einzelnen Unterrichtsstunden fortwährend auf der Wanderschaft sich befinden.

Dem läßt sich dadurch begegnen, daß man als Regel gelten läßt, daß alle Kinder vor und nach jeder Unterrichtsstunde, also auch früh nach dem Kommen, ehe sie ins Klassenzimmer treten, den Abort aufzusuchen haben und zwar, wie ja natürlich ist, in Ordnung und Ruhe. Dadurch ist es ermöglicht, einen sich meldenden Schüler zunächst freundlich zu fragen: „Vielleicht kannst du doch warten, bis alle gehen? Wenn du nicht warten kannst, melde dich noch einmal." Auf die zweite Meldung muß der Lehrer in jedem Falle nachgeben, wegen der oben angedeuteten Gefahren, solchen Kindern aber, bei denen ärztliche Untersuchung Schließmuskellähmungen festgestellt hat, ist schon bei dem ersten Melden mit einem stummen Wink, ja schließlich ohne Meldung das Verlassen des Zimmers zu erlauben. In bestimmten Zeiten des Jahres z. B. zur 'Obstzeit wird der Lehrer, besonders bei kleinen Kindern besondere Rücksicht nehmen müssen.

Die unnötigen Störungen des Unterrichts werden um so seltener werden, je mehr der Unterricht die Kinder interessiert, je mehr sie an ihrem Lehrer hängen und ihn nicht betrüben wollen, je mehr endlich sie eine Ahnung bekommen von der Natur ernster Arbeit.

Das Verlassen des Zimmers durchbricht natürlich für den Einzelnen den Unterricht. Das ist eine neue Schwierigkeit. Was ist zu thun? Soll er das Versäumte gleich beim Wiedereintreten nachholen? Da wird aber zumeist den andern der Faden durchbrochen werden. Soll er es später nachholen? Es fehlt ihm aber jetzt zum Verständnis des Neuen. Hier muß nach der Natur des Stoffes, nach der Stufe des Unterrichtes, nach der Art des Schülers und nach der Dauer der Versäumnis entschieden werden. Im allgemeinen gilt, daß wenn das Nachholen sich mit den Zwecken der Gesamtheit vereinigen läßt, daß es dann nicht unterbleiben darf. Die etwa während einer Abwesenheit vom Lehrer angesehenen Arbeiten muß der Schüler auf jeden Fall nachträglich zeigen, denn es darf durchaus nicht der Gedanke aufkommen können, als wenn ein Schüler durch Verlassen des Unterrichtes der Kontrolle sich entziehen könne.

Die Schwierigkeit auf dem Gebiete der Zucht besteht darin, daß je mehr der Lehrer den augenblicklichen Bedürfnissen sofort Rechnung trägt, um so weniger der Schüler zur Selbstbeherrschung erzogen wird. Das ist aber doch notwendig. Das Leben verlangt ja Selbstbeherrschung, und zum sittlichen Handeln ist sie ein unumgängliches Erfordernis. Bei der Erziehung zur Beherrschung nach den angegebenen Rücksichten ist jedenfalls große Vorsicht am Platze. Leichter kann hier das Haus einwirken, jedenfalls muß die Schule den Versuch machen, es hierin zu unterstützen. Sie muß auf jeden Fall von den Eltern fordern, daß sie der Schule Nachricht geben, wenn abnorme Verhältnisse obwalten. Aus dem Verlassen des Unterrichtes können aber noch anderweit Gefahren für den Zögling erwachsen, die wohl bedacht werden müssen. Es kann sich die Sucht ausbilden, mit anderen während der

Schulstunden draußen zu Unterhaltungen zusammenzutreffen. Dies ist schon ein übler Zustand, aber die Unterhaltungen können gar noch bedenklichen, ja für die Reinheit der jungen Seele gefährlichen Charakter annehmen, der Unverdorbene kann vom sittlich Gefährdeten und Gefährlichen in den Sumpf schlimmer Gedanken mit hineingerissen werden. Um dem von vornherein vorzubeugen, ist als Sitte auszubilden, daß nur einer auf einmal das Schulzimmer verläßt und ein zweiter erst dann hinausgehen darf, wenn der erste schon wieder im Klassenzimmer ist. Davon ist freilich in einem Falle abzugehen, wenn nämlich ein Schüler erkrankt. Damit er nicht allein und verlassen sei, muß man einen Mitschüler ihm zu Hilfe und freundlichem Beistand mitsenden in ernsteren Fällen aber den Schuldiener. Auch sonst muß der Lehrer darauf achten, daß besonders im Winter der einzelne nicht zu lange draußen bleibe, schon um Gefahren für seine körperliche Gesundheit zu verhüten. Da in großen Schulkörpern ein Zusammentreffen der Schüler verschiedener Klassenstufen auf dem Aborte während der Unterrichtszeit nicht vollkommen vermieden werden kann, so muß der Lehrer eine stete Aufmerksamkeit auf die das Schulzimmer Verlassenden haben, denn er ist zum Hüter gesetzt über Leib und Seele seiner Kinder.

b) Die Regierung der Kinder zur Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung kann es geboten erscheinen lassen, daß der Lehrer einen einzelnen Schüler dadurch bestraft, daß dieser den Unterricht verlassen muß. In der Volksschule kann diese Maßregel kaum angewendet werden, obwohl ihre Wirkung durch das Isolieren des Störenfriedes auch für ihn, sowie für die Klasse eine augenblickliche ist. Ihre Anwendung ist bedenklich, weil der Schüler dem bildenden Einflusse des Unterrichtes entzogen wird, weil langes Stehen körperlich gefährlich werden kann, weil er auf dem Gange und vor der Thür der Kälte, dem Zuge ausgesetzt ist, weil das längere Unbeschäftigtsein erst recht Gedanken zu Unfug aufkommen lassen kann. Bei älteren Schülern höherer Lehranstalten kann diese Maßregel eher, aber auch nur in besonderen Ausnahmefällen angewendet werden (bei frechem Unterbrechen des Unterrichtes) und nur dann, wenn nur einer, nicht mehrere aus dem Zimmer geschickt werden, wenn für Aufsicht über den vom Unterrichte Isolierten gesorgt ist und diese Isolierung nur kurze Zeit dauert. In diesem Falle muß aber ein Nachholen des Versäumten durch eigene Mühe und Anstrengung durchaus verlangt werden. Die vielen Bedingungen an die das Hinausweisen aus dem Unterrichte geknüpft ist, und die mancherlei Bedenken, welche sich trotzdem noch dagegen erheben machen es empfehlenswert, lieber andere Strafmittel zu wählen.

c) Auch der Unterricht kann es in einzelnen Ausnahmefällen fordern, daß der einzelne oder die Klasse das Zimmer verläßt. Vor allem kommt hier der Fall in Betracht, wo während der Stunde in der Nähe des Schulhauses wertvolle Anschauungen sich gewinnen lassen, die sonst nur selten, nur dürftig, nur zerstreut oder auch gar nicht in den Gesichtskreis der Schüler kommen. Wenn Soldaten ins Manöver ziehen, wenn eine Tierkarawane den Ort berührt und in ähnlichen Fällen wird es sowieso mit dem Unterrichte wegen der abgelenkten Aufmerksamkeit nicht viel, es empfiehlt sich, mit der Schulklasse das Zimmer zu verlassen zur Erwerbung der Anschauungen, denn es ist ja widersinnig, über Büchern zu hocken und die bunte, lebhafte, anschauliche Welt vorüberziehen zu lassen ungesehen und unverwertet. Daß aber ebenso die Bäume auf der Straße, der Garten am Nachbarhause, das Feld hinterm Garten während der Unterrichtszeit aufgesucht werden können und in gewissen Fällen aufgesucht werden müssen, ist selbstverständlich. Es gehört dies aber schon in ein anderes Gebiet, in die Exkursionen (s. d. Art.) und den Unterricht im Freien.

Litteratur: Burgerstein und Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene, Jena 1895, bei Gustav Fischer. — Ziller, Regierung der Kinder. — Ziller, A. Päd. § 14, 15.

Jena — Fritz Lehmensick.

Hinterlistig

s. Heuchelei

Hirnkrankheiten

1. Aufzählung und kurze Beschreibung der Hauptformen. 2. Einfluß auf die geistige Entwickelung. 3. Grundzüge für die Behandlung nach Ablauf der Hirnkrankheit.

1. Aufzählung und Beschreibung der Hauptformen. Man unterscheidet organische und funktionelle Hirnkrankheiten. Die ersteren beruhen auf nachweisbaren Zerstörungen der Ge-

Hirnsubstanz, die letzteren auf anatomisch nicht nachweisbaren Funktionsstörungen. Zu den funktionellen Hirnkrankheiten gehören z. B. die Hysterie, die Neurasthenie u. a. m. Bezüglich dieser funktionellen Krankheiten verweise ich auf die Einzelartikel. Die häufigsten organischen Hirnkrankheiten sind folgende, wobei ich von den angeborenen, welche im Artikel „Schwachsinn" besprochen werden, absehe:

a) Meningitis oder Hirnhautentzündung. Am häufigsten ist die epidemische und die tuberkulöse Form. Erstere wird auch speziell als epidemische Genickstarre bezeichnet. Die Symptome sind hier so plötzlich und so heftig, daß die Eltern bezw. Erzieher sofort die Schwere der Krankheit erkennen und den Arzt zuziehen. Anders bei der tuberkulösen Form. Diese verläuft zunächst so schleichend, daß die Umgebung des Kindes oft wochenlang die Krankheit übersieht. Oft beginnt nämlich die Krankheit damit, daß die Kinder mürrisch, launenhaft, schreckhaft und weinerlich werden. Gegen Geräusche, Licht und Berührung sind sie überempfindlich. Der Schlaf ist unruhig: sie träumen viel, knirschen mit den Zähnen (zuweilen auch am Tage), werfen sich hin und her. Der Stuhlgang ist unregelmäßig, der Appetit läßt nach. Zuweilen beobachtet man vorübergehendes Schielen. Dies Vorläuferstadium kann mehrere Monate anhalten. Dann erst stellen sich die Hauptsymptome ein: Nackensteifigkeit, Kopfschmerz, Erbrechen, zunehmende Benommenheit, krampfhafte Einziehung des Leibes, Verstopfung, zuweilen auch Fieber und Pulsbeschleunigung. Weitaus die meisten Fälle sind tödlich.

b) Herderkrankungen des Gehirns. Hierher gehören namentlich die Hirngeschwulst (Tumor cerebri), die Hirnblutung (Haemorrhagia cerebri), der Hirnerweichungsherd (Embolia oder Thrombosis cerebri) und der Hirnabsceß. In allen diesen Fällen sind die Krankheitserscheinungen gewöhnlich so plötzlich und heftig, daß die Schwere der Krankheit auch dem Laien sofort einleuchtet. Ich beschränke mich daher darauf hervorzuheben, daß die meisten dieser Fälle unter dem Bild der sog. „cerebralen Kinderlähmung" verlaufen, d. h. es entsteht infolge des Erkrankungsherdes eine halbseitige Lähmung. Bleibt das Kind am Leben, wie dies bei Hirnblutungen und Hirnerweichungsherden nicht selten vorkommt, so bleibt doch die Lähmung in der Regel bestehen. Oft gesellen sich später Kontrakturen (Steifigkeit) in den gelähmten Muskeln hinzu.

c) Hirnentzündung der Kinder (Encephalitis diffusa infantium). Diese beruht auf einem viel ausgebreiteteren entzündlichen Krankheitsprozeß als die unter b aufgeführten Herderkrankungen. Vorläufererscheinungen fehlen oft ganz, mitunter ähneln sie denjenigen der tuberkulösen Meningitis. Die Hauptsymptome auf der Höhe der Krankheit sind: Fieber, Bewußtseinsstörung, Krampfanfälle, Zähneknirschen und vorübergehende Lähmungserscheinungen. Der Verlauf erstreckt sich bald nur über einige Tage, bald über mehrere Wochen. Nicht wenige Fälle gehen in Genesung aus. Lähmungen bleiben oft nicht zurück.

2. Einfluß auf die geistige Entwickelung. a) Meningitis. In den seltenen Fällen, in welchen eine Heilung eintritt, scheint die geistige Entwickelung nur etwas verlangsamt gewesen zu sein.

b) Herderkrankungen des Gehirns (cerebrale Kinderlähmung). Wie erwähnt, bleibt das Leben des Kindes hier oft erhalten. Die geistige Entwickelung ist fast niemals normal. Meist ist ein mehr oder weniger erheblicher Schwachsinn (Imbecillität oder Debilität) die Folge der Hirnkrankheit. Seltener bleibt nur eine sog. psychopathische Disposition zurück, d. h. eine ausgesprochene geistige Störung, namentlich also irgendwelcher Grad des Schwachsinns, ist nicht nachzuweisen, aber die Minderwertigkeit des Gehirns verrät sich in einer auffälligen Reizbarkeit oder in einer auffälligen Charakterentwickelung oder in exzentrischen Gewohnheiten u. dgl. m. Auch die Resistenzlosigkeit gegen Alkohol pflegt sehr charakteristisch zu sein. Überdies verfallen viele dieser Individuen auf Grund der durch die Hirnkrankheit erworbenen Disposition später noch nachträglich in Geistesstörung. Namentlich das Pubertätsalter ist für diese Kinder gefährlich.

c) Hirnentzündung. In leichteren Fällen kann es zu einem fast völligen Ausgleich und zu normaler geistiger Entwickelung kommen, in schwereren kommt es wie bei den unter b besprochenen Herderkrankungen, zu einem mehr oder weniger ausgesprochenen Schwachsinn. Eine psychopathische Disposition bleibt auch in den günstigsten Fällen zurück.

3. Grundsätze für die Behandlung nach Ablauf der Hirnkrankheit. Kinder, welche irgend eine der vorgenannten Hirnkrankheiten überstanden haben, sind stets als gefährdet anzusehen. Die Grundsätze, welche in dem Artikel „Geistesstörungen" (vergl. speziell Nr. 4

Prophylaxe) ausführlich angegeben sind, kommen in diesen Fällen ganz besonders in Betracht. Auch empfiehlt sich in vierteljährigen Zwischenräumen eine regelmäßige eingehende ärztliche Untersuchung, auch bei anscheinend gutem Befinden, da die Weiterentwickelung der von der Gehirnkrankheit zurückgebliebenen Lähmungen einer fortlaufenden Überwachung bedarf.

Litteratur: Oppenheim, Lehrbuch der Nervenkrankheiten. Berlin 1895.

Jena. Ziehen.

Historische Pädagogik

1. Die historische Pädagogik als Gegengewicht gegen die Reformpädagogik des XVIII. Jahrhunderts. 2. Niemeyer, Schwarz, Cramer und Raumer. 3. Rückbildungen: K. Schmidt. 4. Katholische Historiker. 5. Germanisten. 6. K. A. Schmid, Sammelwerke. 7. Verhältnis der historischen Pädagogik zur systematischen. K. Mager, Trendelenburg. 8. Wechselseitige Förderung der historischen und systematischen Pädagogik.

1. Die historische Pädagogik als Gegengewicht gegen die Reformpädagogik des XVIII. Jahrhunderts. Als im vorigen Jahrhunderte Rousseaus und Basedows Reformschriften die Pädagogik in weiteste Kreise getragen hatten, war sie geschichtlicher Auffassung so abgewandt, daß „historische Pädagogik" als ein Widerspruch hätte gelten müssen. Der Bruch mit dem Überkommenen, wie er sich in Rousseaus Vorschrift: „Thut bei der Erziehung das Entgegengesetzte von dem Hergebrachten und ihr werdet fast immer das Rechte thun" ausspricht, die Angriffe gegen das Gelehrtenschulwesen, welche das „Revisionswerk" brachte, die Geringschätzung der historischen Elemente der Jugendbildung besonders des theologischen und altklassischen, geben diesen Bestrebungen den Charakter der Auflehnung gegen alles Geschichtliche. Der Wahlspruch des Rationalismus, den schon Ratke gewählt: Ratio vicit, vetustas cessit, schien nun seine Erfüllung gefunden zu haben. Der Zeitgeist der Aufklärungsperiode war solchen Anschauungen günstig und die junge „Wissenschaft" von der Jugendbildung wurde sein Schoßkind. Doch fehlte es, besonders in Gelehrtenkreisen, auch nicht an Widerspruch; man wies die stürmischen und unklaren Bestrebungen entweder geradezu ab, oder suchte sie in ein ruhigeres Bette zu leiten und das neue Arbeitsgebiet einigermaßen den älteren zu konformieren. Dies führte auf die historische Ansicht der Sache. Theologie, Rechtswissenschaft, Altertumskunde hatten, wenn sie auch damals nicht von historischer Auffassung geleitet waren, doch immer Fühlung mit der Geschichte behalten und Männern, die in einem oder mehreren dieser Gebiete heimisch waren, mußte sich der Gedanke aufdrängen, auch die junge Pädagogik in die Zucht der Historie zu nehmen, die Neurungssucht durch ernsten Hinweis auf das früher Geleistete zu mäßigen, und festzustellen, wo wirklich die Reform an der Stelle sei und wo ihr vor wertvollen und unverlierbaren Einrichtungen der Vergangenheit Stillstand geboten werden müsse.

2. Niemeyer, Schwarz, Cramer und Raumer. In diesem Sinne sind August Hermann Niemeyers „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" zuerst Halle 1796, angelegt, deren späteren Auflagen er einen „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" als Anhang beifügte. Als eine Beilage zu diesem Überblicke gab er 1813 „Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts", Halle und Berlin, heraus. Aber Niemeyer steht zu sehr in den noch fortwogenden Neuerungsbestrebungen, als daß er die Geschichte in vollem Maße als deren Korrektiv hätte verwenden können. Rousseaus Emil galt ihm als „das Produkt eines pädagogischen Genies, ein Meteor, das blenden und irre führen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt" und von Basedow findet er, „daß dieser Amos Comenius' Grundsätze der Didaktik fast ganz zu den seinigen machte", (Grundsätze III[8] S. 367) ohne den einschneidenden Gegensatz der christlichen Grundanschauung des letzteren und der rationalistischen des ersteren in Rechnung zu bringen. Aber die historischen Elemente der Jugendbildung: Religionslehre und Altertum hält Niemeyer entgegen den Neuerern fest und er weist auf die Erziehungsweisheit der Alten nachdrücklich hin.

Einen bedeutenden Fortschritt der historischen Pädagogik bezeichnet die „Erziehungslehre" von Fr. H. Christian Schwarz, welcher seiner Arbeit in der ersten Auflage 1802 eine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" als vierten Teil zufügte, aber in der zweiten vermehrten Auflage 1829 unter dem Titel: „Geschichte der Erziehung" in zwei Bänden, voranstellte. Er tritt energisch der Neuerungssucht entgegen „welche da

glaubt, daß noch nie das Rechte gefunden sei und jedes neue Moment bringe etwas Besseres mit sich, als da war", und die auf die Vorwelt zurückblickt „wie auf ein schauderhaftes Dunkel, worin die Menschheit noch tief unten gebunden lag", während sie die Zukunft „als ein Lichtreich der seligen Freiheit" vor sich sieht. Den rechten Fortschritt sieht er in dem Zusammenschluß des Alten und Neuen, der erziehenden und der erzogenen Generation in einer höheren Autorität: „Der Vater steht im Namen der Gottheit über dem Sohne, aber um auch den Sohn der Gottheit zuzuführen: der Sohn gewinnt unter dieser Leitung mehr Kräfte als der Vater besaß, aber um in der mit ihm weiter entwickelten Menschheit den ewigen Geist, der aus dem Alten in das Neue herüberspricht, für sich und seine Nachkommen wirksam zu erhalten." (Erziehungslehre I² S. 10.) Schwarz bietet ein reiches, noch heut schätzbares Material, mit Einsicht, Wärme und Geschmack verarbeitet; Erziehungsgeschichte und Erziehungslehre werden prinzipiell in inneren Zusammenhang gesetzt, der freilich noch fruchtbarer hätte gemacht werden können, wenn Schwarz den pädagogischen Begriffen eine schärfere Fassung gegeben hätte. Die Geschichte ist hier mehr als gelehrtes Beiwerk und die Forderung, daß die Erziehung geschichtlich verstanden werden müsse, wird erkannt, wenngleich noch nicht konsequent durchgeführt.

In den Werken von Friedrich Cramer „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum", 2 Bde. 1832 u. 1839 und „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters" 1843 wirken Impulse der Hegelschen Geschichtsphilosophie mit, welche in konstruierendem Verfahren dem Stoffe herangebrachte abstrakte Gesichtspunkte aufzudrängen gewohnt ist. Doch behält das von Cramer beigebrachte Material seinen Wert, wenngleich er dasselbe weniger beherrscht als Schwarz.

Karl v. Raumers „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit", zuerst 1843, in 5. Auflage 1877, hat unter Hervorhebung des biographischen Elements das historisch-pädagogische Studium durch das liebevolle Eingehen in die Quellen wesentlich gefördert. Besonders verdienstlich ist der von Raumer gegebene Nachweis, daß die Neuerungssucht und Pietätslosigkeit der Aufklärungszeit schon im XVII. Jahrhundert vorwirkt, weshalb der Anfang des Irrewerdens an der historischen Grundlage der Erziehung und Pädagogik weiter zurückzudatieren ist.

3. Rückbildungen: K. Schmidt. Das Werk von Karl Schmidt „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker" 2 Bde 1860 u. 62; 4. Aufl. seit 1890 übertrifft an Reichtum des Materials die vorangegangenen Arbeiten, aber verirrt sich nicht bloß in die Geschichtskonstruktion nach Hegelscher Weise, sondern nimmt zugleich die rationalistischen Ansichten der Aufklärungspädagogik wieder auf, so daß es der Grundanschauung nach so ungeschichtlich ist, wie diese selbst. Da treten sich jenes „schauderhafte Dunkel der Vorzeit" und jenes „Lichtreich der seligen Freiheit" wieder einander gegenüber, nur mit pantheistischer Rhetorik verbrämt und mit der willkürlichsten Verdrehung der christlichen Wahrheit verbunden: „Der Fortschritt in der Geschichte ist die immer sichtbarere, hörbarere, fühlbare Verleiblichung Gottes in der Menschheit; Wiederholung und Rückschritt giebt's nicht." (I³ S. 1.) „Mit Christus tritt die Menschheit in ihr Mannesalter ein. Der Nationalgott wird ein Gott der Menschheit. Er steigt herab von seinem außerweltlichen Throne, um „Natur in sich, sich in Natur zu hegen." (Das. S. 10.) Der Erziehung des Mittelalters wird der Vorwurf gemacht, daß sie „den Gegensatz zwischen Christlichem und Heidnischem streng religiös und kirchlich festhält und darum ist „ein totes Spiel mit Begriffen, das sich nicht um den Inhalt kümmert, geistverödender Formalismus." (S. 22.) Nur der Ritter machte, als der erste Ketzer, „sein Recht und seine Ehre geltend und stellte dem römischen Wahlspruch: Glaube! als Fahne: Glaube und Liebe! entgegen." (S. 29.) Die Erziehung der Protestanten im XVI. und XVII. Jahrhundert ist „Hierarchismus", wie die katholische, ihre Kirche „Polizeikirche". (S. 35 u. 37.) Erst die Neuzeit hat die „christlich-humane Erziehung" geschaffen und diese fußt auf der deutschen Philosophie und der französischen Revolution. (S. 44.) Die Geschichte der Pädagogik hat „den Geist der Menschheit auf der Bahn seines Befreiungskampfes zu begleiten", und sie ist „gleich der Weltgeschichte im allgemeinen, von der es der Dichter sagt — das Weltgericht." (S. 50.)

Rückfälle und Verirrungen derart haben die Entwickelung der historischen Pädagogik

aber nicht aufgehalten; die Einsprache gegen den Schmidtschen Widersinn hat sich in manchen schätzbaren Arbeiten der folgenden Zeit Ausdruck gegeben.

4. Katholische Historiker. In diese Zeit fällt auch die erste Teilnahme von katholischen Schulmännern und Gelehrten an der allgemeinen Erziehungsgeschichte; Lorenz Kellners „Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte" 3 Bde. 1862. 3. Aufl. 1880, bieten mehr als der bescheidene Titel sagt; Albert Stöckls „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik" 1876 ist als Ergänzung anderer Arbeiten unentbehrlich.

5. Germanisten. Förderung erhielt die historische Pädagogik nicht bloß von der Theologie und klassischen Philologie, sondern auch von der Germanistik, die vor und in den Freiheitskämpfen dem Bedürfnisse des Eindringens in die deutsche Sprache und Vergangenheit entsprossen war. Jakob Grimms Vortrag „Über Schule, Universität und Akademie" und W. Wackernagels Schrift „Die Lebensalter" sind durchweht von historischer Gesinnung, und Muster der Behandlungsweise einschlägiger Gegenstände, so daß sie ganze Bände aufwiegen. Damit war aber auch dem Mittelalter erhöhte Aufmerksamkeit gesichert, auf dessen Erziehungssitten u. a. Stoy in den inhaltsvollen Bemerkungen über historische Pädagogik in der „Encyklopädie der Pädagogik 1861" S. 177 hinweist: „Wie der zum Fanatismus angefachte reformatorische Eifer im XVI. Jahrhundert auch die schönsten Denkmäler katholischer Kirchen zerstörte, so hat derselbe Eifer an viele echt pädagogische Sitten einer freilich in anderer Hinsicht abergläubigen Generation die Axt gelegt und mit den kranken auch die gesunden Wurzeln ausgerottet. Es mag sicherlich der Mühe lohnen, denjenigen Faktoren nachzuspüren, durch deren Wirksamkeit das eine oder das andere in den Jugendbeschäftigungen entstanden ist."

6. K. A. Schmid; Sammelwerke. Auf einer größeren Fülle von Hilfsmitteln als die älteren Werke konnte die neueste Bearbeitung des ganzen Gebietes fußen, die „Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern" von K. A. Schmid seit 1884, Band III, 2, Ratke und Comenius 1892, welche die Bahn einhält, die Schwarz geöffnet hat, indem sie sich in der Hervorhebung des Biographischen zugleich Raumer anschließt. Zahlreiche wertvolle Artikel zur historischen Pädagogik brachte auch die von K. A. Schmid begründete „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 1. Aufl. 1859—78 in 11 Bdn. 2. Aufl. seit 1876. Der Gedanke, der historischen Pädagogik eine ähnliche feste und breite Grundlage zu geben, wie sie die deutsche Geschichte durch Pertz' Monumenta erhalten hat, bestimmte Karl Kehrbach zur Begründung seiner Monumenta Germaniae paedagogica, welche ein Feld rüstiger Arbeit erschlossen, dem nun auch die von Kehrbach begründete „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" seine Kräfte widmet. In der Lehrerwelt wurde das historische Interesse durch die Neudrucke älterer Schriften über Pädagogik genährt und verbreitet, besonders durch die Sammlungen: „Bibliothek päd. Klassiker" von F. Mann, Langensalza; „Pädagogische Klassiker" von K. Richter, Berlin; „Pädagogische Klassiker" von Lindner, Wien, „Bibliothek der katholischen Pädagogik", Freiburg i. B. „Sammlung der bed. päd. Schriften" Paderborn u. a.

7. Das Verhältnis der historischen Pädagogik zur systematischen hatte schon Schwarz bestimmt, insofern er fordert, daß die Erziehungsweisheit der Vergangenheit eine Richtschnur für unser erziehliches Thun und für unsere Erziehungslehre bilden solle; aber auf präzisere Bestimmungen hatte er, so wenig wie die meisten seiner Nachfolger, Bedacht genommen. Es hätte dazu eine Schwesterwissenschaft der Pädagogik, die Rechts- und Staatslehre wohl Antrieb geben können, bei welcher die Frage viel behandelt wurde, welchen Beitrag die zu gleicher Zeit in neuem Eifer aufgenommene historische Forschung zur systematischen Gestaltung der Theorie und der Praxis geben könne und solle. Die von Savigny und Thibaut gegründete historische Rechtsschule forderte geradezu, der Rechtslehre an Stelle des alten abstrakten Naturrechts eine historische Basis zu geben, so daß man von der Erforschung dessen, was Rechtens ist und war, zu der Feststellung des Wesens des Rechtes vorzuschreiten hätte. In der Pädagogik ist eine historische Schule in diesem Sinne nicht erstanden; das analoge Problem selbst ist aber, besonders in Arbeiten aus der Hegelschen Schule, mehrfach berührt worden. Karl Mager handelt davon in der „Pädagogischen Revue" 1842 S. 297 gelegentlich der Anzeige von Herbarts „Umriß pädagogischer Vorlesungen." Er tadelt, daß die Lehrbücher der ethischen Wissenschaften wie

Poetik, Rhetorik, Rechtslehre, Politik, Pädagogik, Moral u. s. w. ihren Gegenstand behandeln wie die der Mathematik und Physik den ihrigen, als hätte er keine Geschichte, während er doch in seiner Entwickelung verstanden werden wolle. „Lese ich“ bemerkt er, „ein solches unhistorisches Handbuch, so erfahre ich nur das Resultat dessen, was der Verfasser über den Gegenstand denkt, ich vermisse die Entwickelung des Gegenstandes; lese ich eine Geschichte des Gegenstandes, so fehlen mir die Prinzipien.“ Da die Pädagogik ein besonders verwickelter Gegenstand sei, wählt Mager die Poetik, um seine Forderung der Durchdringung des geschichtlichen und systematischen Elements klar zu machen. „Was wir dermalen in Darstellungen der Poetik haben, das sind trübe Mischungen von Abstraktem und Konkretem, bei denen nicht viel herauskommt, weder für die Erkenntnis noch für die Praxis ... Ich stelle mir die Sache folgendermaßen vor: Die Poetik als positive Wissenschaft hat mir drei Teile, von denen der erste, den ich den abstrakten nennen würde, allgemein die Natur der Poesie, ihre Gattungen und das poetische Individuum, den Dichter, kennen lehrte. Der zweite Teil, den ich den historischen heiße und den man den dialektischen nennen könnte, würde nun darlegen, wie im Laufe der Jahrtausende die im ersten Teil dargelegten Prinzipien bei den verschiedenen Völkern realisiert worden sind; in diesem zweiten Teil würden wir somit 1. eine Geschichte, 2. eine Charakteristik, 3. eine Kritik der wesentlichsten Dichtungswerke aller Zeiten und Völker haben, worin der Fortschritt der Selbstentwickelung des poetischen Ideals sorgfältig dargelegt werden müßte. Den dritten Teil würde ich den postulatorischen nennen; er würde eine auf den beiden vorigen Teilen ruhende, aus ihnen resultierende Poetik der Gegenwart sein, eine deutsche in Deutschland, in Frankreich eine französische, eine Technik für die poetisch Begabten, welche sich in unserer Zeit in Deutschland zu Dichtern ausbilden wollen und dabei einen Führer suchen. Ganz so wie es hier von der Poetik gesagt, müßte meiner Meinung nach auch die Pädagogik und überhaupt jede ethische Wissenschaft behandelt werden. ... Möchte Trendelenburg eine solche Pädagogik nach genetischer Methode schreiben. Wenige dürften wie er dazu berufen sein.“

Der berühmte Aristoteliker, den hier Mager für seinen Gedanken zu gewinnen sucht, hat über Pädagogik nicht geschrieben, aber darüber Vorlesungen gehalten, in welchen er ähnlich, wie es Mager verlangt, von dem Begriffe der Erziehung ausging, dann eine Übersicht der Geschichte der Erziehung gab und erst an dritter Stelle die Materien der Pädagogik behandelte. In seinem „Naturrecht auf dem Grunde der Ethik“ 2. Aufl. 1868 bestimmt er das Verhältnis der historischen und der rationalen Seite der Erkenntnis in einer auch auf die Pädagogik anwendbaren Fassung: „Der Mensch ist ein historisches Wesen und dadurch Bürger der Geschichte, eingewurzelt in dem Boden einer geistigen Arbeit, welche die auf einanderfolgenden Geschlechter aufnehmen und fortsetzen. Darin liegt sein Eigentümliches und darum ist nach allen Seiten die geschichtliche Betrachtung wichtig. Indessen macht die rein historische Ansicht ... nur das Daseiende als ein Vergangenes geltend. ... Die nackt rationale Ansicht will umgekehrt nur das Recht der Idee, ohne nach dem Daseienden zu fragen. Jene wird starr, diese luftig. Die tiefere philosophische Auffassung besteht darin, auf jeder historischen Stufe je nach dem Stand der Entwicklung das Rationale aufzufassen und auf der letzten durch die inwohnende Idee auf die weitere Ausbildung hinzuweisen“ (S. 103.)

Mit Bezug auf den Unterricht hat der Unterzeichnete dieses Verhältnis in seiner „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ 1882 f. und 1894, Bd. I, Einleitung erörtert und das ganze Werk in diesem Sinne angelegt.

8. Wechselseitige Förderung der historischen und systematischen Pädagogik. Die historische Pädagogik erfüllt ihre höchste Bestimmung erst dann, wenn sie auf die systematische maßgebenden Einfluß gewinnt, deren Gesichtskreis erweitert, und zugleich deren Betrachtungsweise vertieft. Die Erziehungsgeschichte sucht die Erziehung im Ganzen des Kulturlebens und der sozialen Verbände eines Volkes und einer Zeit auf: eine mit ihr Konformität suchende systematische Pädagogik wird sich die gleiche Auffassung aneignen, somit die Schranken einer individualistischen Ansicht, welche die Erziehung nur als Verhältnis von Erzieher und Zögling faßt, durchbrechen. Der Erziehungsgeschichte ist, wenn anders sie ihrer Aufgabe entspricht, die Ansicht der Erziehung als Fortpflanzung des geschichtlichen Lebens, als Überlieferung der Güter der Gesittung und

Erkenntnis geläufig; von der Pädagogik ist zu verlangen, daß sie mit den gleichen Begriffen operieren könne: von Gütern der Gesittung, von Überlieferung von Erkenntnisinhalten, von der Tradition als Grundform aller Lehre u. s. w. zu reden wisse, somit die Auffassung berichtige, welche nur psychische Aktionen kennt, die durch die Erziehung im Zögling hervorgerufen werden sollen. Die Erziehungsgeschichte spricht von der Erziehungsweisheit vergangener Zeiten und den einfachen, großen Formen, welche sie der Jugendbildung aufprägte; die Pädagogik hat allen Grund, sich zu fragen, ob ihre Bestimmungen es vertragen, an jener Weisheit und jenen Formen gemessen zu werden, und ob sie wirklich alles begrifflich bewältigt, was die Vorzeit in Gestalt der Intuition, des Taktes, und des unbewußten Könnens schon besaß. Die Erziehungsgeschichte weist den Stammbaum unseres Bildungswesens auf, die Pädagogik, oder hier speziell die Didaktik, soll tiefblickend genug sein, um in dem Stammbaume zugleich die Grundzüge der Sache selbst und die Richtlinien für ihre Behandlung in der Gegenwart zu erblicken.

Insoweit ist die historische Pädagogik die Lehrerin der systematischen, aber das Verhältnis gilt auch umgekehrt. Die historische wird durch den Fortschritt der systematischen gefördert. Das Suchen nach den Richtlinien für die Gegenwart schärft auch den Blick für das, was die Vergangenheit zu bieten hat. Das Problem des „erziehenden Unterrichts" veranlaßte zuzusehen, wie frühere Zeiten das Verhältnis von Erziehen und Unterrichten auffaßten und es zeigte sich, daß die platonische, und die christliche Erziehungslehre das Problem schon gelöst hatten, und daß die Trennung beider Seiten erst der neueren Zeit angehört, woraus sich für die historische Pädagogik wichtige Gesichtspunkte ergeben... Ähnliches gilt von dem Probleme der Konzentration und der Wechselbeziehung der Unterrichtsfächer: Die ältere Zeit zeigte sich im Besitze dessen, was man heute wieder sucht und nur das unorganische, prinziplose Vergehen der Aufklärungspädagogik und deren kritiklose Nachahmung hat die Schwierigkeit eingeschleppt, auf deren Abhilfe man Bedacht nimmt.

Der Historiker der Pädagogik muß die bleibenden Aufgaben der Jugendbildung, die in der menschlichen Bestimmung und Natur liegenden Normen derselben, im Auge behalten, um seinen Stoff gedanklich zu beherrschen. Die Geschichte zeigt ihm nur wechselnde Formen, aber ob das Neue einen Fortschritt oder einen Rückschritt, eine Bereicherung oder Verarmung bedeutet, ist bei bloß geschichtlicher Ansicht schwerer zu erkennen, als wenn die ideale Ansicht damit verbunden wird. Den Historiker erfreut der Reichtum der Dokumente einer Periode und leichtlich stellt er eine solche höher als eine, die davon weniger besitzt; die Pädagogik kann ihn belehren, daß die Erziehungsarbeit sich keineswegs nur in pädagogischen Dokumenten verkörpert und auch bei geringer Hervorbringung solcher von wahrer Erziehungsweisheit geleitet sein kann, ja daß die Breite der pädagogischen Litteratur allermeist auf einen geringen Tiefgang des Erziehungswerkes selbst schließen läßt. Wo die Jugendbildung recht funktioniert, wird darüber nicht gestritten und geschrieben, sowenig wie der Gesunde über seinen Körper reflektiert; die Marathonskämpfer, die Römer der besten Zeit, die Glaubensboten, die echten Kreuzfahrer waren ohne Erziehungsschriften erzogen worden; die wortlose Sicherheit, die schweigende Weisheit gehört aber zu den Imponderabilien, welche zu beachten der Theoretiker mehr gestimmt ist, als der bloße Historiker.

Dieser und der Theoretiker müssen sich gegenseitig unterstützen; der eine beschafft Materialien, der andere Begriffe; keiner hat den Vortritt vor dem anderen: sie müssen abwechselnd eingreifen. Man kann ihr Verhältnis mit dem des Bergmanns und des Schmiedes vergleichen; jener muß das Metall beschaffen, aus dem dieser die Werkzeuge macht; aber der Bergmann braucht selbst Werkzeuge zur Gewinnung des Metalls; er muß sein Werk beginnen mit unvollkommenen Werkzeugen, kann es aber mit vollkommeneren fortsetzen, und dabei die Menge und die Güte des Metalls erhöhen.

Prag. O. Willmann.

Historischer Roman

1. Wesen des historischen Romans und seine Berechtigung als Unterrichtsmittel. 2. Arten des historischen Romans. a) Romanhafte Darstellung historischer Begebenheiten durch Zeitgenossen. b) Historische Tendenzromane. c) Antiquarische oder archäologische Romane. 3. Verwertung des historischen Romans im Unterrichte.

1. Wesen des historischen Romans und seine Berechtigung als Unterrichtsmittel. Der historische Roman, eigentlich ein Gebilde

der Dichtung, gehört insofern in die Pädagogik, als aus demselben geschichtliche Erkenntnisse gewonnen werden können, er also dem Unterrichtszwecke dienstbar gemacht werden kann. Das Gebiet der Geschichte erfuhr im Laufe der Zeit eine stetige Erweiterung. Während früher bloß die politische Geschichte den Gegenstand dieser Wissenschaft bildete, wird heutzutage das gesamte Geistesleben eines Volkes, wie es sich nicht bloß im Staate und seinen Einrichtungen, sondern auch in Kunst und Wissenschaft, in Religion und Sitte, in der Gesellschaft und Wirtschaft äußert, in ihren Bereich gezogen. Mit der Erweiterung des Gebietes der Geschichte wächst die Schwierigkeit ihrer Forschung und Bearbeitung. Weil die Geschichtsschreiber der Vergangenheit fast ausschließlich politische Geschichte, selten religiöse, soziale, wirtschaftliche u. dergl. Verhältnisse überliefern, so sieht sich der Historiker, der ein Ganzes der Geschichtsentwickelung eines Individuums, eines Zeitraumes oder eines Volkes zu bieten hat, gezwungen, die vorhandenen Lücken zu ergänzen. Dazu bedarf er des kritischen Verstandes, um sorgfältig aus den verschiedenartigen Überresten die wenigen dem ihm gestellten Zwecke dienenden Thatsachen herauszufinden, noch mehr aber der determinierenden Phantasie, um aus den gefundenen Bruchstücken ein anschauliches, lebensvolles Bild, das der Wahrheit möglichst nahe kommt, zusammenzustellen. Hier begegnet sich die Geschichtsschreibung mit der Dichtung. Der Geschichtsschreiber wird stellenweise zum Dichter. Aber auch umgekehrt kann der Dichter zum Geschichtsschreiber werden, wenn er Erzählungen schafft, in die historische Personen und Begebenheiten oder historische Thatsachen verwoben erscheinen. In diesem Sinne sind die Epopöen der verschiedenen Kulturvölker Quellen für geschichtliche Erkenntnisse, indem ihre Helden von denjenigen Lebens- und Kulturformen umgeben erscheinen, die zur Zeit der Entstehung der Epen herrschend waren. Aber auch das prosaische Epos, der Roman, erhält historischen Wert, wenn sich in ihm die gesamte Kultur einer bestimmten Zeit getreu abspiegelt.

2. Arten des historischen Romans. Eigentlich trägt jeder Roman das historische Gewand und Kolorit einer bestimmten Zeit. In Wernher des Gärtners „Meier Helmbrecht“ lernt man das Leben und Treiben der Bauern im 13. Jahrhundert kennen, in H. Kleists „Mich. Kohlhaas“ spiegeln sich die unsicheren Rechtsverhältnisse und das Leben der Landbevölkerung Kursachsens zur Zeit Luthers ab, und in den Romanen der Gegenwart (z. B. in Bertha Suttners „Vor dem Gewitter“ oder Zolas „Lourdes“) kommen die verschiedenen Strömungen, welche die Jetztzeit, das fin de siècle, bewegen, zum Ausdrucke. Aber das Attribut historisch erhält doch der Roman nur unter bestimmten Bedingungen.

a) Romanhafte Darstellung historischer Begebenheiten durch Zeitgenossen. Zunächst dann, wenn der Dichter Begebenheiten, die er entweder selbst erlebt oder von Augenzeugen erfahren, mit Personen verknüpft, welche entweder historisch oder nach historischen Vorbildern gezeichnet sind und mit all den Lebensformen umgeben werden, die zu seiner Zeit thatsächlich bestehen. Der bedeutendste historische Roman dieser Art ist der Simplicissimus von Hans, Jacob, Christoffel von Grimmelshausen (1669), in welchem an den Schicksalen eines Bauernsohnes das Leben der verschiedenen Stände in den traurigen Zeiten des 30jährigen Krieges geschildert wird? Sein hoher Wert liegt darin, daß der Verfasser nur solche Begebenheiten und Thatsachen erzählt, welche im Bereiche seiner Erfahrung liegen. Deshalb wird er als Muster eines historischen Romans bezeichnet und kann auch als historische Quelle benutzt werden. Aus späterer Zeit kann ihm kaum ein Roman an die Seite gestellt werden. Namentlich nicht die historischen Romane, welche die Gegenwart behandeln, weil ihre Verfasser um interessant zu erscheinen, Thatsachen melden, die sie unmöglich erfahren konnten, wie z. B. John Retcliffe (Sebastopol, 1857; Villafranca, 1862; Zehn Jahre, 1863; Magenta und Solferino, 1865; Solferino, 1866) Lucian Herbert (Napoleon III., 1862—1865; Nikolaus und Metternich, 1866—1667; Viktor Emanuel, 1865;) Gregor Samarow (Um Zepter und Kronen, 1872) u. a.

b) Historische Tendenzromane. Eine andere Gattung historischer Romane entsteht, wenn der Dichter seine Ansichten auf den verschiedenen Gebieten menschlichen Denkens und Handelns historischen Personen oder erdichteten Personen auf historischem Hintergrunde zuschreibt. Mitunter wird er auf diesen Weg durch Gefahren gedrängt, welche ein offenes direktes Eintreten für seine politischen, religiösen und sozialen Ideen im Gefolge haben könnte. Man bezeichnet dergleichen Ro-

mane historische Tendenzromane. Sie sind für den historisch-didaktischen Zweck von geringerem Werte, weil sie bloß die Ansichten eines Individuums zum Ausdrucke bringen. Das zeigt sich schon an dem ältesten Produkte dieser Art, an der Kyrupädie, in welcher Xenophon den Gründer des Perserreiches zum Träger seiner Ideen über Erziehung, Kriegführung und Politik macht. Niemand wird diesen Roman als Quelle für die Zeit des ältern Kyros betrachten. — In dieselbe Kategorie kann der in der Geschichte der Pädagogik bedeutsame Télemaque Fénelons eingereiht werden, in welchem dieser hervorragende Pädagoge seine Ansichten über Regierung und Verwaltung des Staates niederlegte, um seinem Zöglinge einen Wegweiser für dessen künftigen Beruf zu geben. — Aus dem 18. Jahrhundert ist ein ähnlicher Roman von dem in der Litteratur wohl weniger bekannten, aber durch sein buntbewegtes Leben, das ihn wiederholt ins Gefängnis führte, bemerkenswerten Vielwisser Joh. Heinr. Gottl. Justi zu erwähnen. Gleich bewandert in den Naturwissenschaften, wie in der Jurisprudenz und Politik schrieb er „Die Geschichte des Königs Psammitichus von Ägypten (1759/60) um „die Wirkungen und Folgen der wahren und falschen Staatskunst darzulegen.“ Desgleichen verfaßte der in der deutschen Litteratur vielgenannte Albrecht von Haller historische Tendenzromane. Sein „Alfred, König der Angelsachsen“ (1773) sollte die Vorzüge „einer eingeschränkten Monarchie unter einem tugendhaften Monarchen“ veranschaulichen, während sein „Fabius und Cato“ (1774) die aristokratische Verfassung „in einem mittelmäßigen Staate“ verherrlichte. Es zeigt sich in diesen Romanen deutlich der Einfluß der epochemachenden Werke des Franzosen Montesquieu. Als die von den Franzosen verbreiteten Grundsätze politischer und religiöser Freiheit unter dem Einflusse der h. Allianz bekämpft und verfolgt wurden, da entstanden zahlreiche Romane, um diese Grundsätze zu verbreiten. Darunter gab es nicht wenig historische. Statt vieler Namen sei als Typus Heinrich König genannt. Als radikaler Mann des Fortschritts, der frühzeitig für seine Ansichten zu leiden hatte (er wurde exkommuniziert), predigte er diese in seinen historischen Romanen (Waldenser 1836, Williams Dichten und Trachten 1839. Die Clubbisten in Mainz 1847 u. a.).

c) Antiquarische oder archäologische Romane. Die Romane Königs sind aber deshalb von höherem Werte, weil er sich bemüht, die Personen mit historischer Treue zu zeichnen und jeder Zeit das ihr entsprechende historische Gewand zu geben. Sie bilden deshalb den Übergang zu der dritten Gattung historischer Romane, welche für die Pädagogik den größten Wert besitzen, weil durch sie die meisten und richtigsten historischen Erkenntnisse gewonnen werden. Es sind dies solche Romane, durch welche mit dichterischer Phantasie begabte Gelehrte oder gottbegnadete Dichter auf Grund gelehrter Studien die Leser nicht bloß unterhalten, sondern auch gleichzeitig in der Geschichte belehren wollen. Man hat dergleichen Romane auch antiquarische oder archäologische zubenannt. Ihr Ursprung ist in Frankreich zu suchen. Als um die Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Ausgrabungen von Pompeji der Impuls zu einem eifrigen Studium der Kunst und Privataltertümer der Römer und Griechen gegeben war, da unternahm es der Franzose Barthélemy St. Hilaire, die Ergebnisse der griechischen Archäologie zu popularisieren, und schrieb den Roman Voyage du jeune Anacharsis en Grèce (3 Bände 1788). Darin läßt er einen Skythen zur Zeit des Königs Philipp Griechenland bereisen und entwirft bei dieser Gelegenheit eine auf gründlicher Forschung beruhende anschauliche Schilderung des Landes, seiner Bewohner und ihrer Lebensweise. Sein Werk veranlaßte einerseits Wieland seinen Aristipp (1800) zu schreiben, einen historischen Roman in Briefform, der das griechische Leben zur Zeit seiner höchsten Blüte schilderte, andererseits dessen Freund den Gymnasialdirektor K. Aug. Böttiger in Weimar in einem Romane „Sabina oder Morgenscenen einer reichen Römerin“ (1803(die römischen Privataltertümer zu behandeln. Parallel mit dieser auf das klassische Altertum bezüglichen Richtung entwickelte sich im Anschlusse an die Räuber- und Ritterromane des 18. Jahrhunderts unter dem Einflusse der Romantik eine neue Richtung in dem historischen Romane, die nationale Stoffe zumeist aus dem Mittelalter zum Vorwurf nahm. Das Verdienst den historischen Roman auf mittelalterlichem Hintergrunde in Schwung gebracht zu haben gebührt dem Schotten Walter Scott, der mit seinen Waverley Novels (1814). denen bald andere (Ivenhoe, 1820; Kenilworth, 1822; Tales of Crusadors, 1825; ꝛc.) folgten, diese Art der Romane einleitete. Es verlohnt nicht, die vielen Nachahmer hervorzuheben, die zu-

meist hinter ihrem Vorbilde weit zurückblieben, nur der auch als Pädagoge bekannte Joh. H. D. Zschokke sei hervorgehoben, der in seinen historischen Romanen „Der Freihof von Aarau" und „Addrich im Moos" historische Zustände der Schweiz im 13. und 15. Jahrhundert veranschaulichte. Ein Fortschritt auf diesem Gebiete zeigt sich bei dem Engländer Eduard Bulwers-Lytton. Schon in The last days of Pompeji (1830) verwertete er seine Studien auf dem Gebiete der klassischen Archäologie, aber noch näher der Geschichte steht sein „Rienzi, the last of the tribunes", den er 5 Jahre später herausgab. In der Vorrede hebt der Verfasser hervor, daß er zuerst eine geschichtliche Biographie dieses Helden schreiben wollte und zu diesem Zwecke historische Studien machte, weshalb er sich mit größerer Treue, als in Romanen gewöhnlich geschieht, an alle wichtigeren Begebenheiten im öffentlichen Leben des Tribunen gehalten habe.

Bulwers letzte Tage von Pompeji scheinen einem deutschen Gelehrten die Anregung zu Romanen gegeben zu haben, die man mit vollstem Rechte als archäologische bezeichnen kann. Der Universitätsprofessor Wilh. W. Becker schrieb 1838 „Gallus, römische Scenen aus der Zeit des Augustus" und 1840 „Charikles Bilder der altgriechischen Sitte." In beiden bildet eine dem Inhalt und Umfang nach unbedeutende Erzählung den dünnen Faden, an welchem die Ergebnisse gelehrter Forschung aus den römischen und griechischen Altertümern unter genauer Anführung der Quellen und Hilfsschriften aneinander gereiht erscheinen. — Als im Jahre 1848 der durch die Reaktion niedergehaltene Liberalismus Triumphe feierte und gleichzeitig die nationale Bewegung in Deutschland zum erneuten Durchbruche gelangte, da befruchtete dieser mächtige Aufschwung des Geistes auch den historischen Roman. Luise Mühlbach (Clara Mundt) wandte sich in ihren vielgelesenen historischen Romanen, die zwar weniger durch historische Treue, als durch eine lebendige Schilderung und durch spannende Situationen fesseln, den aufgeklärten Regenten des vorigen Jahrhunderts Friedrich II. (Friedrich der Große und sein Hof, 1853; Friedrich der Große und seine Freunde, 1854; Friedrich der Große und seine Geschwister, 1855) und Josef II. (Kaiser Josef II. und sein Hof, 1856), sowie den nationalen Bewegungen und Kämpfen an der Wende des 18. Jahrhunderts (Königin Hortense, 1856; Napoleon, 1858; Erzherzog Johann, 1859 f.) zu. Dagegen schuf gleichzeitig (1853) Viktor v. Scheffel auf Grundlage sorgfältiger Studien als Muster eines historischen Romanes seinen einzigen Ekkehard, wie er selbst sagt „ein Stück nationaler Geschichte in der Auffassung des Künstlers" der „als ebenbürtiger Bruder der Geschichte anerkannt zu werden" fordert. In der That hat der geniale Dichter um wenige historische Personen (Herzogin Hadewig, die Mönche Ekkehard und Genossen, die Klausnerin Wiborad) ein so getreues und lebensvolles Bild der Personen, der Bildung und der Sitten am Anfange des 10. Jahrhunderts gezeichnet, wie es kein historisches Werk zu schildern vermag. — Was das Jahr 1848 für das deutsche Volk errungen, ging zu einem großen Teil bald wieder unter der Reaktion der 50er Jahre verloren. Da wurde der Nationalverein (September 1859) unter Mitwirkung des Herzogs Ernst von Koburg begründet und nicht lange danach das absolute Regime in Österreich abgeschafft. Dieser Aufschwung des Deutschtums und des Liberalismus trat auch in der Litteratur zu Tage. Gustav Freytag, der im Verkehre mit Herzog Ernst in Gotha lebte, suchte durch seine den historischen Quellen nacherzählten „Bilder deutscher Vergangenheit" (1859—1862) den nationalen Sinn zu beleben und die an Jahren und Erfahrungen gereiften Vertreter des „jungen Deutschlands" Gutzkow und Laube traten mit historischen Romanen nationialen und liberalen Charakters auf den Plan. Ersterer schrieb 1867—1868 Hohenschwangau, worin er um die Schicksale der Augsburger Patrizierfamilie der Paumgartner ein umfassendes und historisch getreues Bild der religiösen, politischen und sozialen Bewegungen der Reformationszeit entwarf; letzterer (1863—1866) seinen „Deutschen Krieg" eine Art Trilogie (I. Junker Hans. II. Waldstein. III. Bernhard von Weimar), in welcher der Kampf des deutschen Volkes um religiöse Freiheit und politische Unabhängigkeit während seines ganzen Verlaufes mit Verwertung der vorhandenen Quellen geschildert wird. Weder Gutzkow noch Laube beabsichtigten mit ihren Romanen nationale Geschichte zu lehren. Diesen didaktischen Zweck verfolgte aber der schon erwähnte Gustav Freytag mit seinem Cyklus historischer Romane „Die Ahnen" (1872—1886). Diese sollten zu den Bildern deutscher Vergangenheit die konkreten Gestalten schaffen, durch deren

Schicksale das Interesse des Lesers für das Leben und die Kultur der einzelnen Epochen dieser Vergangenheit gewonnen und festgehalten würde. Aus diesem Grunde verdienen sie ganz besondere Berücksichtigung. Mit „Ingo“, der nur deutsche Kulturgeschichte des 5. Jahrhunderts bietet, beginnt der Cyklus. In „Ingraban“ tritt bereits eine historische Persönlichkeit, der Deutschenapostel Winfried in den Vordergrund. „Das Nest der Zaunkönige“ entrollt ein reichbewegtes Bild der Kämpfe und Kulturverhältnisse Deutschlands unter Kaiser Heinrich II.; in den „Brüdern vom Deutschen Hause“ stehen im Vordergrunde die historischen Gestalten Kaiser Friedrichs II. und des Großmeisters Hermann von Salza, um welche die großartigen den modernen ähnlichen geistigen und kriegerischen Anregungen gruppiert erscheinen; der „Marcus König“ schildert die Reformation der Stadt Thorn und behandelt das deutsche Bürgertum im Kampfe gegen das Slawentum, wobei der Verfasser sowohl litterarische Zustände der Zeit als auch das abenteuerliche Leben der Landsknechte anschaulich zu zeichnen versteht; im „Rittmeister von Alt-Rosen“ gelangt das wüste Treiben im 30jährigen Krieg unmittelbar vor dem Abschlusse des westfälischen Friedens unter Anlehnung an den Simplicissimus zur Darstellung; „der Freikorporal des Markgrafen Albrecht“ bietet eine Sammlung historischer Anekdoten aus der an sonderbaren Gestalten reichen Zeit König Friedrich Wilhelms I.; der letzte Roman „Aus einer kleinen Stadt“ zeigt im Hintergrunde die deutschen Befreiungskriege und eröffnet Ausblicke auf die freiheitliche Bewegung des Jahres 1848. — In bewußter Absicht schloß sich an Freytag Felix Dahn mit seinen Romanen an. Dieser ausgezeichnete Forscher auf dem Gebiete deutscher Geschichte und Rechtswissenschaft fühlte das Bedürfnis in die Lücken einzutreten, die Freytag offen gelassen hatte. Bei Dahns historischem Roman trifft ganz besonders das zu, was Gottschall vom archäologischen Roman im allgemeinen sagt: „Er geht aus einem schriftstellerischen Atelier hervor, in welchem das Arbeitsmaterial neben den poetischen Malerutensilien liegt.“ Als Ergebnis von Dahns Studien für sein bedeutsamstes Geschichtswerk „Die Könige der Germanen (1861—1871)“ erschien der glänzendste seiner Romane „Der Kampf um Rom“ (1876). Als er Wietersheims antiquiertes Werk über die Völkerwanderung in neuer Auflage herausgab (1880—1881), und einerseits für die Onckensche Sammlung die „Urgeschichte der germanischen und romanischen Völker“ (1881 bis 1890), andererseits für die Giesebrechtsche Ausgabe der europäischen Staatengeschichte „Die deutsche Geschichte von der Urzeit bis auf die Teilung zu Verdun (1883—1888) schrieb, verwertete er seine historischen Studien in dem Cyklus der kleinen Romane aus der Völkerwanderung (1882—1890): Die Bataver Felicitas, Bissula, Attila, Gelimer, Fredegundis, die schlimmen Nonnen von Poitiers, neben denen „der Weltuntergang“ (1889) die Zeit Ottos III. und „Die Kreuzfahrer“ (1888) die großartigen Eroberungszüge des Abendlandes nach dem Orient im 12. Jahrhundert schildern. — In derselben Weise, wie Dahn, schuf Georg Ebers seine archäologischen Romane. Mit der Erforschung der ägyptischen Geschichte beschäftigt, dichtete er auf Grund eingehender Studien Romane, deren Schauplatz der Orient, vor allem Ägypten wurde. Zuerst (1864) erschien „Die ägyptische Königstochter“, in welcher der Sturz der Pharaonen durch Kambyses erzählt und sowohl die damalige Kultur Ägyptens, als auch das Leben und Treiben am persischen Hofe mit historischer Treue geschildert wird. Der Beifall, den das Werk fand, ermunterte Ebers, die wichtigsten Epochen ägyptischer Geschichtsentwickelung in Romanen zu veranschaulichen. In „Uarda“ (1877) wurde die Blütezeit altägyptischer Kultur unter Ramses II., in „den Schwestern“ die hellenistische Geschichtsepoche zur Zeit des Ptolemäus Euergetes, in „dem Kaiser“ der Aufenthalt Hadrians in Ägypten und das bewegte und üppige Leben Alexandriens in dieser Zeit geschildert; der Roman „Homo sum“ (1878) stellte das Leben der christlichen Anachoreten in den Wadis des Sinai dem heitern Treiben der Großstadt gegenüber; im „Serapis“ (1885) behandelt Ebers dieselbe Epoche, die lange vor ihm (1852/3) der Engländer Kingsley in dem Roman „Hypatia“ geschildert hat. Es ist der siegreiche Kampf des Christentums gegen das Heidentum auf dem Boden Alexandriens, der bei beiden zur Darstellung gelangt; mit der „Nilbraut“ (1887), welche in die Zeit der Eroberung Ägyptens durch die Araber (8. Jahrhundert) gehört, schließt Georg Ebers den Cyklus seiner ägyptischen Romane. In inniger Verbindung mit ägyptischer Geschichte steht sein später (1889) erschienener Roman „Josua“. Darin ver-

wertete er seine Forschungen in Unter-Ägypten und der Sinaihalbinsel, die zu dem wissenschaftlichen Werke „Durch Gosen zum Sinai" (1872) geführt hatten, indem er den Auszug der Israeliten aus Ägypten und die diesem vorangehenden Begebenheiten darstellt. Die Erfolge seiner ägyptischen Romane veranlaßten ihn sein eigenstes sachliches Gebiet zu verlassen und sich auch an heimatlichen Stoffen zu versuchen. So entstand „Die Bürgermeisterin" (1882), ein historischer Roman, der an dem Kampfe Leydens gegen die Heere Philipps II. den Gegensatz zwischen den politisch und religiös freien Niederlanden und dem despotischen Absolutismus des spanischen Herrschers schilderte und ein historisch treues Bild des reichbewegten Lebens einer blühenden Stadt im 16. Jahrhundert lieferte. Dieser Stoff mochte den Verfasser so angezogen haben, daß er ihn noch einmal in seinem Roman „Die Gred" aufnahm (1888). Nur ist es die deutsche Stadt Nürnberg zur Zeit ihrer Blüte im 15. Jahrhundert, die uns daselbst mit ihren Patrizierfamilien, deren Leiden und Freuden, Sitten und Bräuchen anschaulich entgegentritt. — Die Erfolge, welche die angeführten Gelehrten mit ihren historischen Romanen erzielten, haben auch in jüngster Zeit zwei Dichter ermuntert, ihre Phantasie in den Dienst der Geschichte zu stellen. Es sind dies der durch seine Schulhumoresken bekannte Ernst Eckstein und der durch seine epischen Dichtungen hervorragende Robert Hamerling. Ersterer suchte seinen Stoff mit Vorliebe in der römischen Geschichte, hauptsächlich in der Zeit des sittlichen Verfalles des Römertums (Die Claudier, 1882; Prusias, 1883; Nero, 1889, u. a.), letzterer wählte in seiner „Aspasia" die Blüte athenischer Kultur unter Perikles sich zum Vorwurfe und gruppierte alle bedeutenderen Gestalten aus der Kunst und Wissenschaft um diesen und seine Genossen. So richtig beide Schriftsteller die Kultur der Römer und Griechen zeichnen, so stark tritt bei ihnen eine glühende Phantasie hervor, die sich in den lebhaftesten Schilderungen sinnlicher Leidenschaften ergeht, weshalb Vorsicht in der Verwendung ihrer Romane zu empfehlen ist.

3. Verwertung historischer Romane im Unterrichte. Was überhaupt die Verwertung des historischen Romans für den Unterricht anbelangt, so dient er in erster Linie dem Lehrer zur Vorbereitung für den Geschichtsunterricht. Da es in diesem darauf ankommt, anschaulich zu erzählen, zur Anschaulichkeit aber nicht bloß eine Kenntnis der Thatsache und Personen, sondern auch der geistigen Atmosphäre und der äußeren Lebensformen, unter welchen die Personen leben und handeln, gehört, so müßte der Lehrer sich erst durch mühseliges Studium wissenschaftlicher Spezialwerke diese Kenntnisse verschaffen. Der historische oder archäologische Roman bietet sie ihm auf eine leichte und unterhaltende Weise. In ihm findet er das Gold, das die wissenschaftliche Forschung aus der Tiefe der Vergangenheit zu Tage gefördert hat, bereits ausgemünzt und kann es daher leicht in Kurs bringen. Aber nicht bloß der Inhalt läßt sich verwerten; durch die Lektüre des historischen Romans erhält seine Erzählung auch jenen Schwung und jene Lebendigkeit der Darstellung, die notwendig ist, wenn er durch seine Worte die Phantasie der Schüler anregen, ihr Gemüt erfassen will. — Eine andere Verwendung kann der historische Roman im Unterrichte selbst finden, indem der Lehrer einzelne Stellen daraus selbst vorliest oder vorlesen läßt. Hauptsächlich werden es zutreffende Zeichnungen von historischen Persönlichkeiten, anschauliche Schilderungen von Schlachten und Festen, lebensvolle Darstellungen von Rechtsbräuchen und staatlichen Einrichtungen, der historischen Wahrheit entsprechende Reden und Gespräche sein, welche auf diese Weise der Jugend Anregung und Belehrung bieten. — Daß solche Abschnitte in Lesebücher oder in Handbücher, die zur Ergänzung der Lehrbücher der Geschichte dienen, aufgenommen werden können, ist eine weitere Modifikation ihrer Verwendung. — Bei entsprechender Reife der Schüler können ihnen auch historische Romane als Privatlektüre gestattet werden, und zwar verdienen Scheffels Ekkehard und Freytags Ahnen den Vorzug vor den Romanen Dahns und Ebers', diese wieder vor denen Ecksteins und Hamerlings. Für die Kontrolle und ausgiebigere Verwertung solcher Privatlektüre würde es sich empfehlen, für schriftliche Arbeiten Themen aus dem Inhalt der Romane auszuwählen (z. B. das Kaisergericht nach Freytags Darstellung im Nest der Zaunkönige; die athenische Volksversammlung nach Hamerlings Aspasia; das Schulwesen, wie es bei G. Freytag im Nest der Zaunkönige und in Marcus König, bei Ebers in Uarda und in der Bürgermeisterin dargestellt ist, zu schildern u. dergl.). — Weil die historischen Romane nur mit Vorsicht der reiferen Jugend in die Hand gegeben werden

können, verfiel man auf den Gedanken, Bearbeitungen derselben für den Gebrauch der Jugend vorzunehmen. Hauptsächlich erschienen Walter Scotts historische Romane, aber auch Zschokkes Adrich im Moos und der Freihof von Aarau in solchen Jugendausgaben. — Andere Jugendschriftsteller gingen noch weiter. Sie schufen nach Art der historischen Romane besondere geschichtliche Erzählungen für die Jugend. So erschienen im Spamerschen Verlag, speziell für die Jugendlektüre bestimmt, Oppels der Kapitän Mago, Schöners der letzte der Hortensier, Dr. Weinlands Ruland (aus der Zeit der Höhlenmenschen) und König Hartfest (aus der Geschichte der alten Deutschen), Dr. A. Thorns der Eisenkönig (aus der Zeit der Kreuzzüge und des Mongolensturms. In bewußter Nachahmung von Freytags Ahnen schrieb Gust. Ad. Höcker unter dem Titel „Ahnenschloß“ in 4 Bänden, kulturgeschichtliche Erzählungen aus 4 Jahrhunderten für die reifere Jugend und ebenso unter dem Titel „Der Sieg des Kreuzes, 5 Bände, welche die Entwickelung des Christentums von der römischen Kaiserzeit bis auf Karl den Großen zum Gegenstande haben. In ähnlicher Weise verfaßte Brigitte Augusti unter dem Titel „Am deutschen Herde“ kulturgeschichtliche Erzählungen für das reifere Mädchenalter mit besonderer Rücksicht auf das Frauenleben in 5 Bänden, die sich auf das 13., 15. Jahrhundert, auf die Zeit des 30jährigen Krieges, Friedrichs des Großen und der Königin Luise verteilen. Unzweifelhaft hat somit der historische Roman diese Gattung der Jugendlitteratur hervorgerufen und dadurch ein Bildungsmittel für die Jugend auf dem Gebiete der Geschichte geschaffen.

Litteratur: Gervinus, Gesch. der deutschen Dichtung, 4. Aufl. 1853, III (384—394), V (323 bis 327) u. 633 ff. — A. Koberstein, Grundriß d. deutsch. Nat.-Litt. I[4] 1847 (669—706 u. 822—826), II[4] 1856 (1608—1631, 1683—1704, 1767—1789), III 1866 f. (2666, 2722—2764). — K. Gödecke, Grundriß zur Gesch. d. deutsch. Dichtung II[2] 1856 (575 f.) III[2] 1887 (192—262) IV (v. Ed. Goetze) 1891 (209—230) V 1893 (486—539) — R. v. Gottschall, Die deutsch. Nationalliteratur des 19. Jahrh., IV. Bd., 1881 (131—197). — O. L. B. Wolff, Allgem. Geschichte des Romans von dessen Ursprung bis zur neuesten Zeit, Jena 1891. — Felix Bobertag, Gesch. d. Romans und der ihm verwandten Dichtungsarten in Deutschland, 1876—1884 (unvollendet). — D. Dr. th. Kolde, Über die Grenzen des hist. Erkennens, 1891, S. 33 f. — P. Villari, Ist die Gesch. eine Wissenschaft, übers. v. H. Loevinson 1892, S. 19—23. — Dr. O. Willmann, Didaktik I 1882, S. 402. — Herm Kern, Grundriß der Pädag. 2. Aufl., 1893, S. 133 ff. — Dr. Hannak, Meth. d. Gesch. 1891, S. 56 f., 81 f. — Dr. Beesenmeyer in Schmids Encykl. der Pädag. VII[2], Art. Roman, S. 281—283.

Wien. E. Hannak.

Historischer Sinn

1. Wesen des historischen Sinnes. 2. Ursprung und Grundlagen desselben. 3. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf intellektuellem Wege. a) Durch das Vorbild, b) durch Gewöhnung, c) durch Belehrung. 4. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf moralischem Wege. a) Durch Pflege des Familiensinnes, b) durch Entwickelung des Gemeinsinnes. 5. Wichtigkeit des historischen Sinnes für die menschliche Gesellschaft. 6. Mittel den historischen Sinn in den Massen zu entwickeln. a) Durch Erziehung zur allgemeinen Menschenliebe, b) durch Vorführung historisch denkwürdiger Objekte (Museen, Archive, Inschriften, Grabstätten), c) durch politische, soziale und wirtschaftliche Reformen.

1. Wesen des historischen Sinnes. Unter dieser Bezeichnung versteht man einen affektiven Zustand, der sich zunächst in einem Lustgefühle sowohl bei der Anschauung (in des Wortes weitester Bedeutung) von Überresten menschlicher Kultur aus der Vergangenheit, als auch bei der sei es mündlichen oder schriftlichen Relation historischer Thatsachen äußert, welches einerseits zu einer Wertschätzung aller Spuren der Vergangenheit, andererseits zu dem Streben führt, sie aufzusuchen, zu sammeln, zu erhalten, zu ordnen und zum Gegenstande mannigfacher Untersuchungen zu machen.

2. Ursprung und Grundlagen desselben. Der historische Sinn wurzelt in der Natur des Menschen und hängt zusammen mit dem idealen Zwecke der Menschheit, der in der stetigen Vervollkommnung ihres materiellen und geistigen Lebens zu suchen ist. Die Entwickelung und Ausbildung des Geistes, die sich in der Erforschung des Wahren durch die Wissenschaft, in der Verwirklichung des Schönen durch die Kunst und in der Verallgemeinerung einer der Glückseligkeit des gesamten Menschengeschlechtes und jedes Einzelnen dienstbaren und förderlichen Sittlichkeit offenbart, bezeichnet man in jüngster Zeit als den kulturhistorischen Zweck oder als das Kulturprinzip. Für diesen Zweck sind im Menschen von Natur aus die erforderlichen Triebe vorhanden, und sie bedürfen nur einer zweckmäßigen Richtung und Leitung, damit Gesinnungen und Handlungen entstehen, welche zu dem anzustrebenden Zwecke führen.

Ein solcher Trieb ist die Wißbegierde, die sich, wie beim Tiere auch beim Kinde darin äußert, daß es alle Gegenstände seiner Umgebung mit den Sinnen zu erforschen strebt. Es beobachtet anfangs mit demselben Interesse die leblosen wie die lebenden Wesen; erst allmählich unterscheidet es das Leblose von dem Lebenden und noch später tritt die Unterscheidung des Menschen und seiner Gebilde von den Schöpfungen der Natur hervor. Hat es dieses Stadium seiner Entwickelung erreicht, so kann sein Interesse, sei es von Natur aus (durch Anerbung) sei es infolge der Erziehung, sich entweder den Naturobjekten und Naturerscheinungen oder aber den Äußerungen menschlichen Geistes und menschlicher Thätigkeit in erhöhtem Maße zuwenden. Im ersterem Falle könnte man von realistischem, in letzerem von humanistischem Interesse sprechen. In dem humanistischen Interesse liegt der Ursprung des historischen Sinnes.

3. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf intellektuellem Wege. Da eine einseitige Entwickelung des kindlichen Geistes als eine fehlerhafte Erziehung bezeichnet werden muß, so ist es unumgänglich notwendig, schon im Kinde das humanistische Interesse und damit den historischen Sinn zu wecken und zu nähren. Für diesen Zweck stehen dem Erzieher die bekannten drei Mittel zur Verfügung: das Vorbild, die Gewöhnung und die Belehrung.

a) **Durch das Vorbild.** Er muß zunächst selbst historischen Sinn besitzen und ihn auch äußerlich vor dem Kinde bekunden. Er wird dies in der Weise thun, daß er Überreste der Vergangenheit beachtet und die Aufmerksamkeit seines Zöglings auf sie lenkt. Ein römischer Ziegel, eine Urne, altertümliche Gerätschaften, alte Skulpturen, eine Denksäule oder Ruine, Münzen, Medaillen, und Bilder, Wappen und Inschriften, aber auch alte Handschriften und Bücher bieten hierzu häufige Gelegenheit. Hierdurch wird er den Nachahmungstrieb in seinem Zöglinge wecken, und dieser wird dann auch solche Überreste der Vergangenheit beachten und würdigen lernen und sich an ihrem Anblicke erfreuen. — Diese Neigung des Zöglings wird wesentlich gefördert durch die Gewöhnung.

b) **Durch Gewöhnung.** Anfangs bestimmt der Wille des Erziehers in jedem einzelnen Falle den Zögling zu der Bethätigung des historischen Sinnes. Allmählich wird ihm diese zur Gewohnheit. Unwillkürlich wird er sich getrieben fühlen, Spuren der Vergangenheit nachzugehen, sie zu entdecken und zu sammeln. Aber auch seine eigenen Erlebnisse können zu Anregungen des historischen Sinnes verwertet werden. Man gewöhne ihn, Briefe, Geschenke, die er erhalten, Ankündigungen und Beschreibungen von Festen, denen er beigewohnt, Abbildungen von Personen, historischen Landschaften und Vorgängen, die er aus illustrierten Zeitschriften oder Ankündigungen sich beschaffen kann, aufzubewahren, zu sammeln und zu ordnen. Vor allem verhalte man ihn, ein Tagebuch zu führen, in welchem seine Erlebnisse in der Familie und im Orte in chronologischer Folge aufgezeichnet werden. — Hand in Hand mit der Gewöhnung muß die Belehrung gehen.

c) **Durch Belehrung.** Bei jedem Objekte, das der Erzieher ihm zeigt, oder das der Zögling selbst findet, hat jener die erforderliche Erklärung über die Zeit, aus der es stammt, den Zweck, dem es diente, und dergl. hinzuzufügen. Der Besuch von Kirchen, Klöstern, Friedhöfen, Schlössern, wo alte Inschriften in größerer Zahl vorkommen, ist namentlich geeignet den historischen Sinn zu wecken, wie dies schon Salzmann hervorhob. Bei der Belehrung können auch Bücher in Verwendung kommen, wobei zu beachten ist, daß ihr Inhalt sich auf ein Gebiet beziehe, für das der Zögling die erforderlichen apperzipierenden Vorstellungen besitzt.

4. Erziehung des historischen Sinnes im Individuum auf moralischem Wege. Neben der Wißbegierde muß auch der Geselligkeitstrieb so geregelt werden, daß durch ihn der historische Sinn Nahrung und Förderung erhalte. Während die Wißbegierde hauptsächlich intellektuelle Lustgefühle anstrebt, sucht der Geselligkeitstrieb seine Befriedigung in sympathetischen Gefühlen. Weil diese das Gemüt viel stärker als die intellektuellen erregen, so ist der Antrieb, der aus ihnen hervorgeht, viel mächtiger als der aus der Wißbegierde entspringende.

a) **Durch Pflege des Familiensinnes.** Das Kind gewinnt zunächst innerhalb der Familie die Personen, die es hegen und pflegen, und mit denen es im täglichen Verkehre steht, dann auch die Stube und deren Hausrat, Haus und Hof, Feld und Garten, wo es alltäglich sich herumtreibt, lieb. Je länger es in derselben Umgebung verweilt, desto mehr hängt es mit seinem Sinnen und Trachten an diesen Genossen und Zeugen seiner

Jugend. Die Erinnerung an sie wird in späteren Jahren eine Quelle von Lustgefühlen, sowie ihr Verlust eine Quelle von Trauer und Wehmut. Sie erhalten somit für sein späteres Alter historischen Wert. So wird das Leben in der Familie eine wichtige Quelle des historischen Sinnes. Alles, was von den Eltern oder dem Vaterhause herrührt, das unscheinbarste Gerät sowie das einfachste Blättchen, das die Schriftzüge der Eltern trägt, erhält einen hohen Wert, weil es durch die Kindesliebe und durch die Erinnerung an die Jugend verklärt erscheint. Allerdings gehören dazu zwei Bedingungen: zunächst muß das Kind im Vaterhause wirklich Liebe erfahren haben, dann müssen Haus, Stube und Hausrat unverändert geblieben sein; denn bei häufigem Wechsel kann keine Gewöhnung entstehen, und nur die gewohnte Umgebung wird dem Menschen lieb und wert.

b) **Durch Entwickelung des Gemeinsinnes.** Wie die Liebe zu den Familienmitgliedern allmählich zur Heimatsliebe, zum Nationalbewußtsein, zur Vaterlandsliebe und zu der echt christlichen allgemeinen Menschenliebe und Humanität führt, so erweitert sich successive der Kreis der Objekte, an denen sich der historische Sinn bethätigt. Von den Personen und ihren Erlebnissen und von den Gegenständen des Heimatsortes ausgehend geht die Wertschätzung und das Interesse allmählich auf die kulturellen Erscheinungen und Begebenheiten des Volkes, dann des Vaterlandes und zuletzt der ganzen Menschheit über. Darum sind alle Mittel, welche die Jugend zur Vaterlands- und zu allgemeiner Menschenliebe erziehen, ebensoviele Mittel zur Weckung und Förderung des historischen Sinnes.

Es erscheint die Entwickelung dieses Sinnes vom Standpunkt des Erziehungszweckes beim Individuum wichtig und notwendig, weil dadurch die Erwerbung von Erkenntnissen, die sich auf ein bedeutendes Gebiet menschlichen Wissens und Handelns beziehen, gewonnen, und weil ferner hierdurch Gefühle geweckt und genährt werden, die für das der Menschheit von der Natur vorgezeichnete gesellige Leben geradezu unentbehrlich sind.

5. **Wichtigkeit des historischen Sinnes für die menschliche Gesellschaft.** Der historische Sinn ist aber ganz besonders auch vom Standpunkte des allgemeinen Erziehungszweckes der Menschheit von hoher Bedeutung. Wenn die Menschheit, das genus humanum, dazu berufen ist, in ihrer Kultur stetig fortzuschreiten, zu immer lichteren Höhen der Vervollkommnung aufzusteigen, was eben als Kulturprinzip bezeichnet wird, so gilt es zu verhindern, daß kulturelle Errungenschaften der Vergangenheit durch die Gegenwart zerstört werden, weil dann die Menschheit von neuem eine Kulturarbeit beginnen muß, die bereits gethan war. Darum ist unermeßlich der Schaden, den innere Revolutionen und äußere Kriege im Laufe der Zeiten der Menschheit zugefügt haben. Namentlich wenn neue Religionen oder Weltanschauungen sich gewaltsam Bahn brachen, wurden die Kulturreste der vorangehenden Zeit schonungslos verwüstet. Als das Christentum sich verbreitete, vernichtete es die Produkte der hochentwickelten Kulturen des klassischen und altorientalischen Altertums in der alten und die der gebildeten Urbevölkerung in der neuen Welt. Ein gleiches geschah durch den Islam in den alten Kulturstätten Asiens, Afrikas und Südosteuropas. Ebenso hat der vierte lateinische Kreuzzug durch Verwüstung der in Konstantinopel aufgespeicherten Kulturschätze des Hellenismus eine gewaltige Lücke in die Kulturentwickelung der Menschheit gerissen, die aus spärlichen Resten zu ergänzen die Humanisten seit dem 15. Jahrhundert mit großer geistiger Anstrengung sich bemühen. In ähnlicher Weise hat das Hussitentum in den böhmischen, die Reformation in den germanischen Ländern viele hervorragende Werke der Kunst und Wissenschaft aus dem Mittelalter zerstört. In der Periode der Aufklärung sind sowohl durch Aufhebung der Kirchen und Klöster mit ihren reichen Büchern und Kunstschätzen als auch durch die französische Revolution und die ihr folgenden Kriege unzählige Schöpfungen der Vergangenheit unwiederbringlich verloren gegangen. Und welcher Schaden der gegenwärtigen Kultur durch die unsere Zeit charakterisierende Bewegung des Sozialismus und Anarchismus droht, läßt das kurze Regiment der Pariser Kommune ahnen.

6. **Mittel den historischen Sinn in den Massen zu entwickeln.** Um eine solche systematische Vernichtung der geistigen Errungenschaften zu verhüten, ist es notwendig die Quellen zu erforschen, aus denen solche Barbareien hervorgingen.

a) **Durch Erziehung zur allgemeinen Menschenliebe.** Eine Quelle bildet der Zelotismus für eine Religion oder Weltanschauung oder der Chauvinismus für eine Nationalität.

Das Gemeinsame beider ist die Verachtung und der Haß gegenüber dem Gegner. Deshalb ist das geeignetste Mittel, um die errungene Kultur zu bewahren, in den Massen, von denen sie zunächst bedroht ist, die Gegensätze auszugleichen, Duldsamkeit und Schonung gegenüber Andersdenkenden und Andersfühlenden zu verbreiten und sie im Sinne des echten Christentums zur allgemeinen Menschenliebe zu erziehen.

b) **Durch Vorführung historisch denkwürdiger Objekte (Museen, Archive, Inschriften, Grabstätten).** Eine andere Quelle ist aber in dem Mangel an Verständnis für die Überreste der Vergangenheit und in der daraus resultierenden Mißachtung ihres Wertes zu suchen. Um diese Quelle zum Versiegen zu bringen, ist es notwendig, die Massen zum Interesse und Verständnis für die Werke der Vergangenheit, d. h. zum historischen Sinne zu erziehen. Diese Aufgabe fällt wohl zunächst der Familie und der Schule zu. Wenn man aber bedenkt, wie kurz der Einfluß dieser Faktoren ist, wie leicht das spätere Leben die Keime, die in der Jugend gelegt wurden, erstickt, so darf man die Gesellschaft und den Staat von der Pflicht nicht freisprechen, dafür zu sorgen, daß der im Familienleben und in der Schule gelegte Keim für den historischen Sinn auch im weiteren Leben ausgiebige Pflege finde. Die Mittel zu dieser Erziehungsarbeit sind dieselben für die Menge, wie für den Einzelnen. Zunächst die Sammlung und Aufbewahrung historischer Überreste der verschiedensten Art. In der That giebt es keine geringe Zahl derartiger Sammlungen, meist Museen zubenannt. Doch sind diese häufig nur wenigen zugänglich und nicht zweckmäßig eingerichtet. Sollen solche Museen in der Menge den historischen Sinn wecken, so müssen sie jedermann unentgeltlich zu günstiger Zeit offenstehen, auf daß namentlich die breiten Schichten des Volkes sie oft und lange besichtigen können. Dann ist es notwendig, daß die in ihnen vorhandenen Objekte so deutlich angeordnet, bezeichnet und beschrieben sind, daß sie jedermann ohne Verzeichnis erkennen und verstehen kann, wie dies z. B. in jüngster Zeit im Albertinum zu Dresden geschehen ist. Auch empfiehlt es sich, historische Urkunden und historische Werke der Vergangenheit dem Volke zugänglich zu machen, wie dies im Staatsarchive zu Paris der Fall ist, wo nicht bloß die wichtigsten historischen Urkunden von der Zeit der Merowinger bis auf Napoleon III., sondern auch Handschriften historischer Persönlichkeiten aus allen Zeitepochen wohl geordnet hinter Glas und Rahmen auf großen stehenden Tafeln aufgezogen oder in Kästen aufbewahrt daliegen und vom Volke an bestimmten Tagen der Woche in Augenschein genommen werden können. Da die historischen Erinnerungen an bestimmten Örtlichkeiten und Objekten haften, so kann der historische Sinn auch dadurch in den Massen wachgerufen und erhalten werden, daß man solche Örtlichkeiten und Objekte äußerlich kenntlich macht. Deshalb ist es zweckmäßig in den Städten an Plätzen, Häusern und Denkmälern, welche durch irgend eine Persönlichkeit oder Begebenheit denkwürdig sind, deutlich lesbare und ausführliche Inschriften anzubringen, welche über die historischen Thatsachen Bericht erstatten und von jedermann gelesen werden können, wie dies z. B. in Konstanz u. a. O. zu sehen ist. Aber auch die Grabstätten hervorragender Persönlichkeiten, namentlich die Grüfte der Herrscherfamilien sollten dem Volke leicht zugänglich gemacht und mit den zum Verständnis erforderlichen Aufschriften versehen werden. —

c) **Durch Belehrung in Wort und Schrift.** Neben der Anschauung historischer Denkmäler hat die Belehrung einherzugehen. Es sind deshalb volkstümliche Vorträge über historische und kulturhistorische Stoffe zu halten, welche sich am besten an die dem Volke sichtbaren und zugänglichen historischen Denkmäler und Sammlungen anschließen und so einerseits die bei ihm vorhandenen Kenntnisse ordnen und ergänzen, andererseits Anregungen bieten, diese historischen Objekte wiederholt zu betrachten und richtig zu würdigen. Nachhaltigeren Einfluß als der flüchtige mündliche Vortrag kann oft die Schrift üben. Darum sind unter dem Volke Flugschriften und populäre Werke über Geschichte und Kultur der Vergangenheit zu verbreiten, die zunächst wohl sein Augenmerk auf die Lokalgeschichte richten, dann aber von da ausgehend seinen historischen Horizont allmählich erweitern. Insbesondere sollten die Tagesblätter und Zeitschriften, welche vom Volke gelesen werden, es sich zur Aufgabe machen, durch häufige Behandlung historischer Stoffe, denen womöglich Illustrationen beizugeben sind, dessen historischen Sinn systematisch zu pflegen.

d) **Durch politische, soziale und wirtschaftliche Reformen.** Sind damit die posi-

tiven Mittel der Gesellschaft zur Weckung und Förderung des historischen Sinnes in den Massen angeführt, so erübrigt noch zu erwähnen was vorzukehren ist, um die Hindernisse zu beseitigen, die sich dessen Entwickelung entgegenstellen. Außer den schon erwähnten ethischen Hemmnissen, dem überhandnehmenden Gegensatze der Nationalitäten, Konfessionen und Stände und dem überwuchernden Individualismus ist es ganz besonders der Pauperismus und der stetige Wechsel des Wohnsitzes, der die Entwickelung des historischen Sinnes beeinträchtigt. Wie Riehl in seiner Naturgeschichte des deutschen Volkes (1851—1855) ebenso schön als überzeugend dargethan hat, bilden der grundbesitzende Adel, der Bürger- und Bauernstand die solide Grundlage des Staates, das konservative Element, dessen Kraft seine ruhige Entwickelung sichert. Diese Stände verdanken ihre Bedeutung dem historischen Sinne, der bei ihren Zugehörigen schon durch die äußeren Lebensbedingungen in der Familie begründet und in hohem Maße entwickelt wird. Bauern, Bürger und der grundbesitzende Adel haben ihren ständigen Wohnsitz an einem bestimmten Orte, wo ihre Väter und Urväter schon gehaust haben. Das Bauernhaus mit seinen konventionellen Räumen und seiner einfachen aber gediegenen Ausstattung, das altertümliche Bürgerhaus mit seinen lauschigen Erkern, gewölbten Hallen, getäfelten Stuben, in denen von altersher ein solider Hausrat an gewohnter Stelle steht, das Schloß des Adels, das oft aus längstvergangener Zeit stammt und in seinen vielen Räumen Möbel, Geräte und Bilder der Ahnen in unwandelbarer Ordnung birgt, sind ganz besonders geeignet, in ihren Bewohnern Liebe zu der gewohnten Umgebung und damit historischen Sinn zu erzeugen und zu nähren. Doch in der Gegenwart macht sich eine bedenkliche Wandlung in diesen Ständen bemerkbar. Bei dem Adel schwindet das Interesse an seinen stillen Schlössern auf dem Lande, und er sucht mit Vorliebe die Zerstreuungen der großen Städte auf. Der solide alte Hausrat wird als altfränkisch verschleudert und durch moderne, hinfällige Arbeiten ersetzt. Schulden zwingen oft den Gutsherrn, kostbare Schätze der Ahnen, vielleicht selbst die Schlösser zu verkaufen; ja selbst die Archive, die Zeugen der Vergangenheit des Geschlechtes, in der dessen Bedeutung wurzelt, finden ihren Weg zu Händlern, die sie mit reichem Nutzen ausschrotten und zersplittern. Der Bürgerstand ist im Niedergange begriffen. Während ein großer Teil verarmt und zur Miete in bescheidenen Räumen wohnt, die er nur spärlich ausstatten kann und häufig wechseln muß, gelangt der geringste Teil zu großem Reichtum, den er dazu verwendet, sich Paläste zu bauen, deren luxuriöse Ausstattung, wenn nicht alljährlich so doch nach der Mode wechselt. Häufig verläßt schon der Sohn oder Enkel das Geschäft des Vaters, resp. Großvaters und geht dem Stande verloren. Auch der Bauernstand leidet unter der Ungunst der Zeit. Die große Konkurrenz des fremden Getreides, die überlegene Findigkeit des Händlers drückt seine Preise herab, und die hohen Steuern zehren an seinem Vermögen. Er zerstückelt und entwertet sein Gut und muß es nicht selten verkaufen und verlassen, um das Proletariat zu vermehren. So vermindern sich in jenen Ständen, welche geradezu als Träger des historischen Sinnes bezeichnet werden können, die Bedingungen, unter denen sich dieser entwickeln kann. Zudem nimmt jener Stand überhand, der durch seine Lebensweise die wenigsten Voraussetzungen zu dessen Entwickelung bietet. Es ist der Stand der Arbeiter, der seit Verwendung des Dampfes im Großbetriebe stetig an Zahl zunimmt und die vielen im Bürger- und Bauernstande verunglückten Existenzen aufsaugt. Die Arbeiter besitzen in der Regel kein ständiges Heim, an dessen Stätte sich die durch Gewohnheit liebgewordenen Erinnerungen knüpfen können. Sie müssen häufig ihren Wohnsitz wechseln, je nachdem sich die Erwerbsverhältnisse ändern. Auch ihr Familienleben ermöglicht oft nicht das enge Zusammenschließen der einzelnen Glieder, welches die Grundlage aller Menschenliebe bildet; denn Vater sowohl als Mutter sind tagsüber in den Fabriken beschäftigt und müssen ihre Kinder fremden Leuten oder sich selbst überlassen, und auch diese bringen, wenn sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, den Tag bei der Arbeit in der Fabrik zu. Es fehlen also in diesen Kreisen zumeist sowohl die intellectuellen als auch die ethischen Bedingungen für die Entwickelung des historischen Sinnes. Wollen daher Gesellschaft und Staat es verhüten, daß die mächtig anschwellende Masse des vierten Standes die kulturelle Entwickelung der Menschheit gewaltsam störe und die Errungenschaften der Gegenwart auf geistigem Gebiete vernichte, so müssen sie einerseits durch politische und wirtschaftliche Reformen den Stand der Grundbesitzer und

Bürger zu erhalten suchen und ihm die günstigen Lebensbedingungen, unter denen er an der von seinen Vorfahren ererbten Stätte gedeihen kann, gewähren, andererseits müssen sie dem Arbeiter ein Heim schaffen, in welchem er mit Weib und Kind ein keinem großen Wechsel unterworfenes Dasein führen kann, und ihm die Zeit bieten, daß er seiner Familie die erforderliche Aufmerksamkeit und Fürsorge zu widmen in die Lage komme.

Je schwieriger diese politischen, sozialen und wirtschaftlichen Reformen durchzuführen sind, desto dringender ist es, die obenerwähnten positiven Mittel zur Weckung und Pflege des historischen Sinnes anzuwenden und alle einflußreichen Faktoren, Haus und Schule, Gesellschaft und Staat zu verhalten, dieser Aufgabe ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Litteratur: Das Kulturprinzip bei Dr. Bergemann: Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik 1894, S. 50—57; 61—64; 67. — Dr. O. Willmann, Didaktik I, 344; II, 89, 155. — H. Kern, Grundriß der Pädagogik, 2. Aufl. 1893, S. 52 ff. — Dr. Georg Stöckert, Der Bildungswert der Geschichte (1892). — K. Schmid, Encykl. der Pädagogik II[2], S. 1002 bis 1008 (Geschichtlicher Sinn, von B. Strebel) III[3], 360—364; (Heimatsinn von Dr. Beesenmeyer). — Der historische Sinn (XXIII. der Flugschriften: Gegen den Strom), Wien 1890.

Wien. E. Hannak.

Hobelbankarbeiten

s. Handarbeitsunterricht

Hochmut

Hochmut bedeutet gegenwärtig nicht mehr, wie ehedem, gehobenen Mut und Selbstvertrauen, sondern ist mit Übermut, Überhebung, Aufgeblasenheit, dünkelhaftem Stolze, verbunden mit Geringschätzung anderer, gleichbedeutend. Sein Hauptzug ist die Einbildung des Ichlings, mehr zu sein und mehr zu leisten als andere, und zwar auf Grund besonderer gesellschaftlicher Vorzüge (Adel), größeren Besitzes an Geld und Geldeswert, Talent, Körper- und Geisteskraft, auf Grund der Zugehörigkeit zu einer Volksgenossenschaft (Nationalhochmut) oder endlich auf Grund höherer Sittlichkeit und besseren Glaubens (geistlicher Hochmut). Als Hoffart neigt er sich vorzugsweise äußerlichem Prunke zu, unter dem Namen Eitelkeit bezeichnet er schwächliche Verliebtheit in äußere Vorzüge. Seine naturgemäße und sittlich berechtigte Grundlage ist im Selbstgefühl, der Selbstliebe und der Selbstbehauptung, zu suchen. In seiner psychopathischen Steigerung nennen wir ihn Selbstvergötterung und Hochmutsnarrheit, in seiner Ausartung wird er, indem er sich sozial bethätigt, zu Herrsch-, Ruhm- und Ehrsucht. Seltsamerweise ist dem Hochmut zuweilen gemeinste Kriecherei nach oben eng verschwistert. Am meisten steht das weibliche Geschlecht im Banne des Hochmutsteufels. Der erzieherischen Beeinflussung des Hochmuts, als eines Produktes pädagogischer Unkultur, kommt die Thatsache, daß Kinder von Natur Demokraten sind, die Standesunterschiede nicht kennen, fördersam entgegen. Die Hauptarbeit der Erziehung hat sich vor allem mit der Läuterung und Veredelung des Gedankenkreises zu befassen, und zwar so, daß sie a) durch streng logische Schulung im Kinde die Urteilsfähigkeit im Dienste der Wahrheit begründet und damit zugleich das Bewußtsein der eigenen Unzulänglichkeit wachruft, b) in Anlehnung an das Wort Herbarts: „Der Sittliche ist durch und durch demütig!“ im Gemüte die Gefühle des Wohlwollens, der Gerechtigkeit und der Selbstverleugnung entzündet und c) den Willen befähigt zur Selbstprüfung, Selbstbeherrschung und Selbstzucht. Indem auf diese Weise der Hochmut mit Umsicht und Nachdruck geduckt und zur Demut gezwungen wird, muß der Erzieher darauf achten, daß der Zögling nicht sich selbst, d. h. die Achtung vor sich verliere. Auch hier vermag der Religionsunterricht, wenn er in christlichem Geiste erteilt wird, ein treffliches Gegengewicht und ein ausgezeichnetes Förderungsmittel zu bilden, indem er eindrucksvoll und packend die Gleichheit der Menschen vor Gott und die Pflicht der Nächstenliebe den Kindern als sittliche Lebensmotive übermittelt und dabei die drohende Gefahr, durch den Teufel der geistlichen Überhebung den Beelzebub Hochmut auszutreiben, zu vermeiden weiß. — Als Größenwahn gehört der Hochmut in das Gebiet der Psychiatrie.

Litteratur: Lazarus, Das Leben der Seele. — Ziller, Allgemeine philosophische Ethik; Herbarts pädagogische Schriften.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hochschulen, technische

1. Geschichtliche Übersicht. 2. Weiterentwickelung. Schwanken der öffentlichen Meinung gegenüber den Neuorganisationen. 3. Das Eidgenössische Polytechnikum und der Übergang zur Hochschule. 4. Organisation der heutigen technischen Hochschulen. 5. Statistik der deutschen technischen Hochschulen. 6. Lage und Aussichten der technischen Hochschulen.

1. Geschichtliche Übersicht. Der Name und der ganze Begriff, wie die Entstehung und Organisation der höchsten technischen Bildungsanstalten, die gegenwärtig im deutschen Reiche, in Österreich, wie anderwärts den Namen der technischen Hochschulen führen, in der Schweiz, den skandinavischen Königreichen als Polytechniken bezeichnet werden, gehören zwar der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts an, doch haben diese in ihrer neuesten Entwickelung unmittelbar neben die Universitäten getretene Anstalten eine längere und zum Teil ziemlich verworrene Vorgeschichte. Sobald man sich vergegenwärtigt, daß der größere Teil der Aufgaben der heutigen Technik noch kein Jahrhundert alt ist, daß ihre älteren Aufgaben von Männern des verschiedensten Berufes, der verschiedensten Bildung gelöst wurden, daß bis weit ins achtzehnte Jahrhundert hinein die Architekten, Ingenieure und technischen Erfinder, entweder auf Grund militärischer, gelehrter oder künstlerischer Vorbildung oder als reine Autodidakten aus den Baugewerken, dem Schmiede- und Schlosserhandwerk, gelegentlich auch aus ganz fernliegenden Berufskreisen erwuchsen, versteht man, mit welchen Schwierigkeiten eine anderseits als notwendig erkannte höhere und methodische Ausbildung der Träger und Vertreter technischer Wissenschaften zu kämpfen hatte. Die ältere Geschichte der Technik nennt ganze Reihen von selbstgemachten Männern und jener Marschbauer Hans Mommsen von Fahretoft, von dem man in Holstein noch heute erzählt, „der ein Bauer war und doch Boussolen und Seeuhren, Teleskope und Orgeln machen konnte“, ist ein Typus für Hunderte von mathematischen Köpfen und naturwüchsigen Physikern, die der Volksmund als „Bastler“ schlechthin bezeichnete und aus deren stiller Gemeinde gleichwohl die wichtigsten und entscheidendsten Erfindungen ausgingen. In England zumal behauptete sich dies gänzliche freie und gelegentlich wilde Emporwachsen technischer Talente in um so längerer und ungeschwächter Geltung, als Männer wie James Watt, wie der ältere Stephenson (George), der Stolz der englischen Ingenieure, sich eben nur durch die Konsequenz und die großen Erfolge ihrer Lebensarbeit von einem weitverbreiteten Geschlecht autodidaktischer Erfinder und Maschinenbauer unterschieden. Andererseits bildete das Bedürfnis geschulter Techniker eines und des andern Zweiges lange vor dem Entstehen technischer Hochschulen im heutigen Sinne, bald da bald dort wissenschaftliche Mittelpunkte für bestimmte Aufgaben der Technik, an denen naturgemäß sich die angewendeten Wissenschaften entwickelten, die auf der Grundlage der Mathematik, der Physik und Chemie standen. Solche Mittelpunkte entstanden an den älteren Bau- und Bergschulen, an den älteren Kunstakademieen, die neben der Architektur auch allerhand außerhalb des zunftmäßigen Betriebes stehende Kleinkünste und Gewerbe in den Kreis ihrer Bestrebungen zogen, an den (militärischen) Ingenieurschulen, deren erste bereits zu Anfang des achtzehnten Jahrhunderts gegründet wurden. Von besonderer Wichtigkeit für die hier in Frage kommende Entwickelung erwies sich die Gründung der sächsischen Bergakademie zu Freiberg (1765), von entscheidender die am 12. Dezember 1794 erfolgende Organisation der Pariser Ecole Polytechnique, bei der zwar während der Revolutionszeit die Bedürfnisse der militärischen Erziehung noch im Vordergrund standen, die aber, mit ihrer strengen und ausgezeichneten mathematischen Schulung, dem technischen Staatsdienste eine feste wissenschaftliche Grundlage schuf und ihre jungen Ingenieure schließlich nicht bloß an das Heer, sondern an die großen Fachschulen (ecole des ponts et des chaussées, ecole des mines etc.) abgab und damit Frankreich einen festen Stand wissenschaftlich hochstehender und gesellschaftlich angesehener Techniker zu schaffen wußte.

Mit dem Beginn des neunzehnten Jahrhunderts, dem ungeheuren und ungeahnten Aufschwung des Maschinenwesens, dem Anwachsen einer Großindustrie, dem Bedürfnisse des gewaltig gesteigerten Weltverkehrs, dem zuerst Straßen, Kanäle und Brücken, seit dem dritten Jahrzehnt in immer rascherer Verbreitung die Eisenbahnen zu genügen hatten, den schnellen Fortschritten der Naturforschung und Naturwissenschaft, ward der Bedarf einsichtiger, geschulter und den täglich bedeutsameren Aufgaben gewachsener Kräfte so groß, daß bald nacheinander, namentlich in den deutschen Staaten, besondere Anstalten für die Deckung dieses Bedarfs entstanden. In Österreich wurden die

polytechnischen Institute zu Prag (1806), zu Wien (1815) eröffnet, in Preußen schloß sich der schon 1799 gegründeten Bauakademie 1821 das „technische Institut“, unter Ch. W. Beuths Leitung an, in Dresden wurde 1828 eine „technische Bildungsanstalt“ für das Königreich Sachsen neu errichtet; eine ganze Reihe mit den verschiedensten Namen belegter Schulen an den verschiedensten Orten suchte zu gleicher Zeit dem fühlbar gewordenen Mangel geschulter technischer Kräfte abzuhelfen, um den Anforderungen zu genügen, die aus dem Aufschwung der Industrie erwachsen waren. Obschon sich eine Art Voraussicht des Kommenden in den Ausnahmebestimmungen kundgab, mit denen man die Zöglinge der neu errichteten Anstalten gegen die Wirkungen des damals noch allherrschenden Zunftzwanges zu schützen suchte, so waren doch die ersten Schritte tastend und unsicher und ließen nichts von der großen und einsichtigen Organisation erkennen, mit der seiner Zeit die Freiberger Bergakademie ins Leben gerufen und ausgestattet worden war. Fast ausschließlich hatte man bei der Errichtung der ersten polytechnischen Institute, die mechanische Technik ins Auge gefaßt. Daß man zugleich die untergeordnetsten und die höchsten Bedürfnisse dieser zu befriedigen trachtete, den neugegründeten Anstalten Aufgaben zuwies, die wenige Jahrzehnte später von den mittleren und niederen Gewerbschulen, ja von den rein handwerklichen Sonntagsschulen übernommen und erfüllt wurden und sie dennoch zugleich mit der wissenschaftlichen Vorbildung der Leiter und Schöpfer großer technischer Unternehmungen betraute, lag in der seitherigen Überlieferung, nach welcher eine schmale Basis wissenschaftlicher Erkenntnis und Bildung eine gewaltige Pyramide von Praxis, ja von selbständiger Entdeckung und Erfindung zu tragen vermochte. Die völlig unberechenbare und geradezu reißende Entwickelung der Technik hatte die Institute, die man nur ihretwillen und für sie ins Leben rief, teilweis schon überholt, als sie ihre Wirksamkeit begannen, zwang alle neubegründeten Anstalten zu einem atemlosen Wettlauf, mit dem, was der Tag brachte und verhieß die ausgezeichnetsten Lehrkräfte der neuen Schulen zwischen von vornherein über die gegebenen Lehrpläne und hinaus und waren zu gleicher Zeit unablässig bemüht diese Lehrpläne den Forderungen dieses immer bedeutsameren und anspruchsvolleren Lebens auf allen technischen Gebieten anzupassen.

2. Weiterentwickelung. Schwanken der öffentlichen Meinung gegenüber den Neuorganisationen. Mit der Entstehung der Eisenbahnen erschloß sich der Blick auf neue großartige Aufgaben der Ingenieurwissenschaften und einen mächtigen Aufschwung des Maschinenbaus, an die Fortschritte der Chemie knüpften sich ganze neue Zweige industrieller Benutzung und Ausbreitung, überall wurde eine wissenschaftliche Schulung für diese neuen Aufgaben die unabweisliche Voraussetzung. Die öffentliche Meinung war freilich gegenüber der Neuheit aller dieser Erscheinungen damals weit entfernt die Notwendigkeit und den Umfang dieser Schulung richtig abzuschätzen; das rühmliche Auftreten und Eingreifen tüchtiger Empiriker und Autodidakten, die sich selbständig empor arbeiteten, große Maschinen- und andere Fabriken gründeten, mit der unzulänglichsten Vorbildung beherzt verantwortliche und wichtige Stellungen übernahmen, ihre Kenntnisse nach dem Maße der herantretenden praktischen Anforderungen steigerten, verführte dazu, alle theoretische Bildung der Ingenieure und Techniker mit einem gewissen Mißtrauen zu betrachten. Auf die schwankenden Verhältnisse der Technik selbst, auf die Unberechenbarkeit ihrer Entwickelung, auf die eben angedeutete Unsicherheit und die Vorurteile der öffentlichen Stimmung ist es mindestens ebensoviel als auf die Kurzsichtigkeit der Universitäten zurückzuführen, daß nicht schon in den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts der mittlere technische Unterricht vom höheren abgegrenzt wurde, für den höheren aber eine neue Fakultät an den alten Hochschulen entstand und die Universität die ganze Reihe reiner und angewandter Wissenschaften in sich aufnahm, die in Wechselwirkung mit den Fortschritten der Technik entstanden waren. Es läßt sich nicht verkennen, daß damals ein günstiger Augenblick die Einheit der höchsten Bildung zu erhalten, verabsäumt wurde, andererseits hat die Entstehung und Entwickelung der technischen Hochschulen so bedeutende Leistungen und Vorteile in Gefolge gehabt, daß sich die heutige Trennung zwischen Universität und technischer Hochschule nicht schlechthin nur beklagen läßt.

Die Mitte der vierziger Jahre unseres Jahrhunderts sah in Deutschland bereits eine Anzahl polytechnischer Schulen unter verschiedenen Namen und mit sehr verschiedenen Abteilungen und Zielen. Aus all dieser Verschiedenheit traten jedoch gewisse Grundzüge gemeinsam hervor. Die Ele-

mentarjahre der neuen Anstalten, in denen man die Verbindung mit irgend einer mechanischen Werkstätte oder Maschinenfabrik für erforderlich gehalten, in denen man Schüler mit Dorfschulbildung in die Geheimnisse eines leidlichen Deutsch und zugleich der technischen Wissenschaften einzuführen gesucht hatte, lagen jetzt hinter allen den neuen Bildungsstätten. Aber allen gemeinsam war noch das Bestreben, den mittleren gewerblichen Unterricht mit der höheren technisch wissenschaftlichen Bildung zu vereinigen, allen eigentümlich blieb eine mehr oder minder schulmäßige Organisation, durch die allein verbürgt zu werden schien, daß die neuen Anstalten, indem sie eine tüchtige und zum Teil schon hochgesteigerte Fachbildung gewährten, zugleich auch die Mängel der allgemeinen Vorbildung ihrer Schüler ausglichen, die nun schon stärker und schärfer empfunden wurden. Gemeinsam war es allen, daß sich innerhalb der Gesamtanstalten große Studienzweige für Ingenieurwissenschaften, für mechanische Technik und für chemische Technik herausbildeten. Die polytechnischen Schulen oder höheren Gewerbschulen Darmstadt, Hannover, München, Nürnberg, Augsburg, Dresden, Karlsruhe, waren neben den älteren Gewerbeinstituten von Prag, Wien und Berlin dahin gelangt, ihre reifen Schüler bereits unmittelbar an die Leitung großer Bauten oder großer industrieller Betriebe als Hilfskräfte ab-, und ihnen ein hohes Maß wissenschaftlicher Bildung mitgeben zu können. Der vorübergehende Aufschwung in eben diesen Anstalten z. B. der Karlsruher durch und unter Radtenbacher hing fast regelmäßig mit Fortschritten der Wissenschaft zusammen, durch die die Praxis Vertrauen auf die Theorie gewann. Die ältere Geschichte aller technischen Hochschulen zeigt, daß in dem Maße wie sich selbständiges wissenschaftliches Leben und Forschen in den Kreisen der Lehrer der neuen Anstalten entwickelte, auch die entscheidenden Schritte zur Hochschulorganisation gethan wurden.

3. Das Eidgenössische Polytechnikum und der Übergang zur Hochschule. Die erste Gründung einer technischen Hochschule im heutigen Sinne des Worts ging von der Schweiz aus. Die schweizerische Bundesverfassung von 1848 hatte der Eidgenossenschaft das Recht vorbehalten, eine eidgenössische Universität und ein eidgenössisches Polytechnikum zu errichten, von denen nur das letztere 1856 ins Leben trat. Im direkten Hinblick auf die glänzenden Resultate der Pariser polytechnischen Schule, aber ohne sklavische Nachahmung der an dieser bestehenden Einrichtungen, ohne Übernahme der an den deutschen und den schweizerischen Kantonal-Universitäten bestehenden vollständigen Lehr- und Lernfreiheit wurde das eidgenössische Polytechnikum mit einer Architektur-, einer Ingenieur-, einer mechanisch technischen, einer chemischen, einer Forstschule, daneben aber mit einer philosophisch-staatswirtschaftlichen Abteilung ausgestattet, in allen Abteilungen mit den hervorragendsten Lehrkräften ausgerüstet, namentlich in den grundlegenden mathematischen und Naturwissenschaften besonders reich bedacht. Die für die einzelnen Fachschulen ausgearbeiteten Lehrpläne setzten eine geistige Reife voraus, die den Forderungen der deutschen Abiturientenprüfungen entsprach, die Förderung der allgemeinen Bildung wurde durch die glänzende Vertretung der „Freifächer“ erstrebt und die künftige soziale Stellung der Studierenden dieses Polytechnikums durch die wissenschaftlichen Ansprüche der Schlußprüfungen verbürgt. Das eidgenössische Polytechnikum zu Zürich war eine Musteranstalt vom ersten Tage ihres Bestehens an und wirkte fast augenblicklich auf die weitere Entwickelung der deutschen technischen Hochschulen ein. Indem ein Teil der letzteren wie namentlich die technische Hochschule zu München, neu organisiert wurde, versuchte ein anderer Teil nach unten hin Reste der früheren Einrichtungen und Aufgaben abzustoßen, nach oben hin sich zu erweitern. Während die preußischen technischen Bildungsanstalten den Charakter vereinigter Fachschulen streng festhielten, folgten die in den deutschen Mittelstaaten errichteten polytechnischen Schulen dem Beispiel des eidgenössischen Polytechnikums und sorgten durch besondere Professuren der humanistischen Wissenschaften für die allgemeine Bildung ihrer Studierenden. Während die einen Anstalten bereits in den ersten Jahren nach 1860 die straffe schulmäßige Einrichtung, das Klassensystem zu gunsten akademischer Studienfreiheit lockerten, hielten die anderen an der schulmäßigen Organisation und Disziplin noch fest. Alle aber folgten dem Beispiel Zürichs in der Aufnahme der Architektur, in der Begründung von Hochbauabteilungen, durch die in den nächsten Jahren fast überall die Architektenbildung von ihrer alten Verbindung mit den Kunstakademieen und Kunstschulen gelöst wurde. Alle begannen bereits jetzt die Forderungen

an die Vorbildung ihrer Schüler energisch zu erhöhen, das Maturitätszeugnis des Gymnasiums oder Realgymnasiums als die Voraussetzung des Studiums an der technischen Hochschule zu betrachten. Nichtsdestoweniger durchlöcherten zahlreiche Ausnahmen und Licenzen das angenommene Prinzip und beinahe alle deutschen technischen Hochschulen hatten noch jahrzehntelang, ja zum Teil bis heute unter der Unsicherheit dieser Grundlage zu leiden. Immerhin eilten sie mit den Forderungen ausreichender Vorbildung der „Praxis“ ebenso voraus, als mit der wissenschaftlichen Durchbildung ihrer Studierenden. Da nur in Sachsen und Bayern das mittlere technische Unterrichtswesen genügend durchgebildet war, so geriet namentlich die technische Industrie, die neben leitenden und maßgebenden wissenschaftlichen Kräften eine gute Anzahl untergeordneter, eben notdürftig geschulter Hilfskräfte bedurfte, einigermaßen ins Gedränge. Die nächste Folge des Emporringens der polytechnischen Anstalten zur Hochschule war die Entstehung einer größeren Zahl von Privat- und städtischen Unternehmungen, sogenannter „Techniken“, die zum Teil (wie z. B. Winterthur unmittelbar bei Zürich) dicht neben den neuen Hochschulen standen. Diese Techniken nahmen junge Leute mit der einfachsten Volksschulbildung auf, vermaßen sich nichtsdestoweniger Maschineningenieure, Fabrikchemiker und Techniker aller Art wissenschaftlich durchzubilden und erzielten bei völligem Geschehenlassen seitens der Staatsregierungen und entschiedener Unterstützung seitens der Ortsbehörden, jedenfalls den Erfolg, eine große Schülerzahl um sich zu versammeln.

Der Widerstand gegen die volle wissenschaftliche Bildung der Techniker, die ihnen den Platz neben den älteren gelehrten Berufen sichern sollte und mußte, veranlaßte da und dort wohl zögernde Schritte nach vorwärts, konnte aber die allgemeine Entwickelung nicht aufhalten. Im Jahrzehnt zwischen 1870 und 1880 war diese soweit abgeschlossen, daß neben den Universitäten im Gebiet des deutschen Reiches neun technische Hochschulen, zu Aachen, Berlin-Charlottenburg (aus der Vereinigung der Berliner Bauakademie und der Berliner Gewerbeakademie erwachsen), Braunschweig, Dresden, Darmstadt, Hannover, Karlsruhe, München und Stuttgart entstanden, denen sich innerhalb des deutschen Sprachgebiets und mit deutscher Unterrichtssprache die technischen Hochschulen von Brünn, Graz, Prag, Wien, von Zürich und Riga mit ungefähr gleicher Organisation gesellen. In Österreich-Ungarn existieren außer den vier deutschen noch drei anderssprachige technische Hochschulen zu Prag (tschechisch) Lemberg (polnisch) und Budapest (magyarisch). Die Polytechniken anderer europäischer Länder, auch wo sie als Hochschulen bezeichnet wurden, sind größtenteils noch in den Entwickelungsstadien zurückgeblieben, die die deutschen Anstalten in den sechziger und siebziger Jahren zu durchlaufen hatten.

Die Gleichstellung mit den Universitäten, die ursprünglich durch wissenschaftliche Leistungen erstrebt und erreicht, durch die gleichen Vorbildungs- und Aufnahmebedingungen für die Studierenden beider höchster Unterrichtsanstalten äußerlich unterstützt worden war, ist den technischen Hochschulen seit den letzten Jahrzehnten gesetzlich gewährleistet, auch die Anfänge einer gewissen Freizügigkeit zwischen den Universitäten und ihnen, ohne daß sie klar und überall gleich geregelt wäre, sind erreicht worden. Das Übergewicht, das den Universitäten ihre althistorische Stellung, die größere Breite der an ihnen betriebenen Studien, der Besitz fester Formen und Überlieferungen, der Besitz des Promotionsrechtes, der kaum meßbare selbst in den meisten deutschen Landesverfassungen gewährleistete Einfluß auf alle öffentlichen Zustände gab, wäre, trotz der gesetzlichen Gleichstellung der neuen Hochschulen mit den älteren, ein gewaltiges geblieben, auch wenn die in beinahe allen Regierungen herrschenden Vorurteile und die innere Schwankungen an den technischen Hochschulen selbst es nicht noch wesentlich verstärkt hätten. Die in Kämpfen und Anstrengungen gewonnene neue Basis der technischen Hochschulen, aus der die volle akademische Freiheit hervorging, entsprach keineswegs den Wünschen aller betheiligten Kreise und Versuche, eine rückläufige Bewegung herbeizuführen oder wenigstens den Wettkampf mit den Universitäten um den Gewinn selbständigen wissenschaftlichen Lebens für jeden einzelnen Besucher der Hochschule einzustellen, wurden bis auf den heutigen Tag entweder unternommen oder wenigstens befürwortet. Die Nachwirkungen der Übergangszeiten, der alten Organisationen machten sich in den Kreisen der Techniker selbst, wie an den technischen Hochschulen, in mannigfacher Gestalt geltend und hinderten ein rasches Gedeihen methodischer Anleitung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit. Gleichwohl wuchs auch diese und würde ohne die Überbürdung

der Prüfungsordnungen, die in den technischen Staatsprüfungen sowie den Diplomprüfungen der technischen Hochschulen noch stark fühlbar ist, noch viel rascher wachsen.

4. Organisation der heutigen technischen Hochschulen. Nach den zur Zeit mit geringen Abweichungen fast überall in Kraft stehenden Organisationsstatuten bezwecken alle technischen Hochschulen die vollständige wissenschaftliche beziehungsweise künstlerische Ausbildung für die technischen Berufe im Staats- und Gemeindedienst, wie im industriellen Leben, die meisten auch für den Lehrberuf in technischen Wissenschaftszweigen, einschließlich der reinen Mathematik, Physik und Chemie. Alle technischen Hochschulen zerfallen in Abteilungen, die ihrer Organisation, ihren Rechten nach den Fakultäten der Universitäten gleichen und von denen fünf: die allgemeine Abteilung für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (an den meisten Hochschulen auch für die allgemein bildenden Wissenschaften), die Hochbauabteilung (für Architektur), die Ingenieurabteilung (für Bauingenieurwesen mit Einschluß der Geodäsie), die mechanische Abteilung (für Maschinenbau, Elektrotechnik und Fabrikbetrieb, an der Berliner Hochschule auch für Schiffbau), die chemische Abteilung (für chemische Technik und Fabrikbetrieb), den sämtlichen Hochschulen gemeinsam sind, während Abteilung für Forst- und Landwirtschaft, für Zoll- und Steuerwesen, für die Ausbildung von Kandidaten des höheren Lehramts in technischen Wissenschaften, Mathematik und Physik, für die Ausbildung von Pharmazeuten (Braunschweig) nur an einzelnen technischen Hochschulen auftreten. Alle Hochschulen des deutschen Reiches haben vollständige akademische Organisation, an der Spitze steht überall ein auf ein oder mehrere Jahre von den ordentlichen Professoren gewählter (in der Regel vom Landesherrn bestätigter) Rektor, die einzelnen Abteilungen wählen sich selbst ihren Abteilungsvorstand (Dekan), zwischen dem Rektor und dem Professoren- oder Dozentenkollegium steht ein Senat, der mit der Wahrung der allgemeinen Angelegenheiten der Hochschule betraut ist. Der Unterricht wird in Form von Vorträgen und von Übungen in Laboratorien, Seminaren, Konstruktions- und Zeichensälen erteilt, die einzelnen Abteilungen haben in der Regel bestimmte Studienpläne, nach Semestern und Studienjahren eingeteilt, entworfen, doch sind die Studierenden nur insoweit an diese Studienpläne gebunden, als der Besuch gewisser Vorträge und Übungen den voraufgegangenen Besuch anderer voraussetzt. Fast alle technischen Hochschulen stehen durch ihre Lehrkräfte in einem ideellen und materiellen Zusammenhang mit den mit der Abhaltung der technischen Staatsprüfungen betrauten Behörden und Kommissionen, alle halten außerdem Diplomprüfungen ab und erteilen Diplome, durch die die akademische Reife für den Eintritt in das Berufsleben der betreffenden Fachrichtung bezeugt wird. Gemeinsam haben die deutschen technischen Hochschulen, (auch die österreichischen) den Antrag auf Verleihung des Rechtes zur Doktorprüfung und Erteilung des Doktortitels gestellt, ohne dies Recht bis jetzt errungen zu haben. — Die Professuren der technischen Hochschulen werden, wie bei den Universitäten, der Regel nach auf Grund von Vorschlägen der betreffenden Abteilungen besetzt, der Lehrkörper setzt sich aus ordentlichen und außerordentlichen Professoren, aus Dozenten, die einen bestimmten Lehrauftrag von der Regierung erhalten haben und Privatdozenten, die sich für eine Wissenschaft oder einen Wissenschaftszweig ganz wie bei den Universitäten auf Grund der an den Hochschulen bestehenden Habilitationsordnung habilitiert haben, zusammen. Den Hochschullehrern ist innerhalb ihrer Abteilung vollkommene und unbeschränkte Lehrfreiheit geleistet. — Die Zulassung zum ordentlichen Studium an je einer Fachabteilung der deutschen technischen Hochschulen setzt das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums oder Realgymnasiums voraus, in Preußen tritt noch das Reifezeugnis einer preußischen Oberrealschule hinzu, jedoch giebt der Besuch der technischen Hochschule auf Grund des letzteren Zeugnisses nicht das Recht auf Zulassung zu den höheren technischen Staatsprüfungen. In einzelnen deutschen Mittelstaaten (Bayern, Sachsen) berechtigt neben dem Reifezeugnis des Gymnasiums oder Realgymnasiums auch das Absolutorialzeugnis der in diesen Staaten bestehenden technischen Mittelschulen zum Eintritt als Studierender. Für Ausländer tritt an Stelle dieser Zeugnisse das Reifezeugnis staatlich anerkannter Lehranstalten, deren Lehrziele mit denen der deutschen Gymnasien (Real- und humanistischen Gymnasien) ungefähr übereinstimmen. Zuhörer und Hospitanten für die Studien an einer Fachbildung oder in einzelnen Fächern werden überall zugelassen, gewinnen aber durch ihre Zulassung keine Anwartschaft auf Honorarerlaß, von der

Hochschule zu verleihende Stipendien, auf Zulassung zu den Diplomprüfungen oder technischen Staatsprüfungen.

Der Besuch der deutschen technischen Hochschulen ist, entsprechend dem allgemeinen Drange zu den höheren Berufen, ein sehr zahlreicher, die Verteilung der Studierenden von Berlin-Charlottenburg, das die stärkste bis zu Braunschweig, das die schwächste Zahl von Studierenden hat, ein naturgemäß ungleicher, aber in den letzten Jahren ein überall wachsender. Die Statistik zeigt einen fortwährenden Wechsel in der Frequenz der einzelnen Hochschulen je nachdem an einer oder der anderen Hochschule besondere neue Institute geschaffen und reich ausgestattet werden oder einzelne Wissenschaftszweige durch das Bedürfnis des industriellen Lebens in den Vordergrund treten. Doch würde ein gewisses inneres Gesetz der regelmäßigen Zunahme und des Verhältnisses der Frequenz der einzelnen Fachabteilungen zu einander sich aus den vorhandenen statistischen Unterlagen um so leichter entwickeln lassen, je mehr man die Vergleiche auf die deutschen Studierenden der einzelnen Hochschulen und ihrer Fachabteilungen einschränkte.

5. Statistik der deutschen technischen Hochschulen im Studienjahr 1895/1896

	Studierende	Hospitanten (Zuhörer)	Gäste (Hospitanten einzelner Fächer)	Summa
Aachen.				
Wintersemester	209	78	8	295
Sommersemester	209	85	11	305
Berlin-Charlottenburg.				
Wintersemester	1982	753	—	2735
Sommersemester	1892	621	—	2513
Braunschweig.				
Wintersemester und Sommersemester	311	114	49	474
Darmstadt.				
Wintersemester	773	111	—	884
Sommersemester	850	104	—	954
Dresden.				
Wintersemester	524	86	150	760
Sommersemester	548	79	84	711
Hannover.				
Wintersemester und	711	254	99	1064
Sommersemester	711	254	99	1064
Karlsruhe.				
Wintersemester	757	89	71	917
Sommersemester	690	61	21	772
München.				
Wintersemester	1182	119	260	1561
Sommersemester	1154	98	256	1508
Stuttgart.				
Wintersemester	626	—	—	626
Sommersemester	516	—	—	516

6. Lage und Aussichten der technischen Hochschulen. In beständiger Wechselwirkung mit der steigenden Bedeutung der technischen Hochschulen stand und steht die steigende Wichtigkeit des Standes der wissenschaftlich gebildeten Techniker, der nach den Entwickelungen des letzten Halbjahrhunderts innerhalb des Kultur- und Gewerbslebens sich immer breiter, vielseitiger, einflußreicher entfaltet hat. Die Stellung der Architekten, der Ingenieure aller Gattungen, der Chemiker hat sich in dem Maße gehoben und zu einer für große Aufgaben und Verwaltungen entscheidenden gestaltet, in dem die wissenschaftliche Bildung aller Vertreter der Technik sich hob und schließlich den höchsten Anforderungen genügte. Wenn hierüber in den Kreisen der Technik selbst und noch viel mehr in fernstehenden Kreisen eine leidige Unklarheit herrscht, so ist diese zunächst eine Erbschaft überwundener Vergangenheit. Das Bestreben, ganz getrennte und scharf zu trennende Aufgaben mit einander zu verbinden, das auf den Vorstufen der heutigen technischen Hochschulen gewiß entschuldbar war, könnte heute nur verhängnisvoll wirken. Weil auch dem wissenschaftlich höchststehenden Ingenieur, dem größten Erfinder und dem genialsten Leiter eines großen Betriebes Einsicht in die Praxis und Verständnis für die Leistungen der Werkstatt innewohnen muß, weil andererseits die Werkführer des Maschinenbaues, die unteren Beamten des Eisenbahnwesens und zahlreiche andere Hilfskräfte der Technik elementarer, mathematischer und mechanischer Kenntnisse nicht entbehren können, so glaubte man und glaubt an gewissen Stellen noch klug zu thun, wenn man der „Praxis“ gegenüber der Theorie, der Forschung und der Erkenntnis, auf jede Weise Rechnung trug. Schon in den sechziger Jahren bemerkte ein Beobachter dieser Strömung mit treffendem Spott: „Man verfuhr als wenn man bei etwa eintretendem Mangel theologischer Kandidaten die vorbereitende philologische, historische und philosophische Bildung weglassen und bloß im Predigen Unterricht erteilen wollte.“ Und ein noch treffenderes Bild des früher geltenden und noch heute immer wieder gepriesenen und angestrebten Zustandes würde man haben, wenn man sich etwa vorstellte, daß irgend ein Staat eine Rechtsschule geschaffen hätte, worin zu gleicher Zeit die künftigen Richter und leitenden Verwaltungsbeamten, aber auch tüchtige Registratoren, gewandte Schreiber, ja zuver-

lässige Gefängnisaufseher und handfeste Büttel gebildet werden sollten. Auch die Stimmen, die von Zeit zu Zeit aus den Kreisen der Praktiker gegen die angeblich allzu hochgesteigerte Wissenschaftlichkeit der technischen Hochschulen erklingen, sind lediglich Nachhall der Vergangenheit. Man male sich einmal aus, daß die medizinische Fakultäten unserer Universitäten erst vor einem Jahrzehnt geschaffen wären, daß überall Ärzte säßen, die ihre Studien nur in einer medizinisch-chirurgischen Akademie zurückgelegt hätten und allen von der Universität kommenden Ärzten das Vorurteil entgegenbrächten, daß sie überbildet und mit unnötiger Wissenschaft vollgepfropft seien, so hat man einen Anhalt für den Wert der Urteile, die aus vereinzelten Kreisen der Praxis über die technischen Hochschulen und ihre Bestrebungen gefällt werden. Noch nichtiger ist der Einwand, daß es nutzlos sei so vielen Ingenieuren, Architekten und Maschinenbauern eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung zu geben, da doch nur ein verhältnismäßig kleiner Teil zu den höchsten Stellen ihres Berufes gelange. Wollte man die gleiche Anschauung auf die Juristen anwenden, von denen doch auch die größte Zahl als Amtsrichter und Rechtsanwälte, die kleinste als Senatspräsidenten, Oberlandes- oder Reichsgerichtsräte stirbt, oder auf die Offiziere, bei denen die Zahl derer, die mit dem Marschallstab oder der Excellenz des Generallieutenants ihren Abschied nehmen in starkem Mißverhältnis zu der Masse derer steht, die mit dem Hauptmannsdegen aus der Armee scheiden, so müßte man zu Forderungen in Bezug auf Juristen- oder Offiziersbildung gelangen, die schlechthin für thöricht gelten würden, aber durch ihre beliebte Anwendung auf die technische Bildung nicht geistreicher werden.

Die eigentliche Schwierigkeit für die gedeihliche Weiterentwickelung der technischen Hochschulen liegt offenbar nur zum kleinsten Teil in den Nachwirkungen widerspruchsvoller Vergangenheit und den Einwirkungen dürftiger und enger Anschauung. Sie ergiebt sich vielmehr aus der Thatsache, daß die unablässige Erweiterung der technischen Wissenschaften, die z. B. noch in dem letzten Jahrzehnt die Einführung besonderer Abteilungen und Fachschulen für Elektrotechnik bedingt hat, eine viel entschiedenere Teilung der technischen Berufszweige, eine entschiedenere Differenzierung und Spezialisierung der technischen Studien erfordert, als bis jetzt an den Hochschulen Raum gefunden hat. Die Lehrpläne wie die Prüfungsvorschriften sind noch viel zu sehr für alle Fälle und Möglichkeiten aufgestellt, tragen der thatsächlichen Lage, die die einzelnen Zweige der technischen Mechanik, der Ingenieurwissenschaften u. s. w. längst geschieden hat, zu wenig Rechnung, überbürden die Studierenden der technischen Hochschulen mit einer Menge von Forderungen, die kaum ein selbständiges wissenschaftliches Interesse aufkommen lassen. Mit Sicherheit läßt sich voraussehen, daß die nächsten Jahrzehnte das Emporblühen neuer in den Wirkungskreis der technischen Hochschulen fallender Wissenschaftszweige sehen werden, die des Versuchs sie fortgesetzt in den Zusammenhang der alten Fachschulen und ihrer Bildung einzubeziehen spotten werden. Die von einzelnen Seiten befürwortete knappste Einschränkung der grundlegenden Wissenschaften, der Mathematik und der Naturwissenschaft würde, ganz abgesehen von der Zweischneidigkeit solcher Maßregel und der Unberechenbarkeit ihrer Wirkungen, nur für kurze Zeit Raum und Luft schaffen und am Ende doch die Notwendigkeit der größeren Teilung, der Verzicht darauf jeden Lehrplan zu einer Art Encyklopädie der Technik zu gestalten, unabweisbar werden. Die Sonderexistenz und das Gedeihen der technischen Hochschulen, sofern sie Hochschulen bleiben, nicht wieder zu Gewerbeschulen herabsinken und dann den physikalischen Laboratorien und Instituten der Universitäten die Weiterführung der Technik im höheren wissenschaftlichen Sinne überlassen wollen, hängt von der Verstärkung des spezifisch wissenschaftlichen Geistes, der selbständigen Forschung, von der immer intensiveren Überlieferung nicht bloß wissenschaftlicher Kenntnisse, sondern wissenschaftlicher Methode ab. Wenn gegenüber dem Vorwurf und Vorurteil, als ob die technischen Wissenschaften zu viel des Handwerksmäßigen mit sich schleppten, Lothar Meyer in seiner Schrift „Die Zukunft der deutschen Hochschulen" mit Recht hervorhebt, daß die Anwendbarkeit auf die Praxis keinen spezifischen Unterschied zwischen den auf den Universitäten und den technischen Hochschulen gelehrten Wissenschaften bilden, daß vielmehr jede Wissenschaft „die Jurisprudenz und die Theologie so gut wie die Medizin, die Maschinenmechanik und die Landwirtschaftslehre, sobald sie ins Leben einzugreifen beginnt, der handwerksmäßigen Zugaben nicht entbehren kann und daß diese un-

erläßlichen Beigaben die Wissenschaft nicht schänden, solange sie nicht den wissenschaftlichen Geist überwuchern und unterdrücken", so liegt darin doch auch eine Mahnung an die technischen Hochschulen, diesen Geist unablässig, mit allen Mitteln und nach allen Richtungen zu pflegen. Die Zahl der Studienjahre an den einzelnen Anstalten und in den einzelnen Fachschulen, die der Regel nach zwischen fünf und drei Jahren schwankt, überall aber beliebig vom einzelnen ausgedehnt werden kann, giebt nur einen schwachen und unzuverlässigen Maßstab für die Leistungskraft der technischen Hochschulen ab, einen besseren schon die ausgebreitete und zum Teil hochbedeutende litterarisch wissenschaftliche Thätigkeit der Dozenten namentlich der deutschen technischen Hochschulen.

Über die Bedeutung und die Leistungen der technischen Hochschulen haben in den letzten Jahrzehnten unablässige Kämpfe, teils innerhalb der Kreise der Technik selbst, teils in größerer Öffentlichkeit stattgefunden. Keine der in vorstehender Übersicht gestreiften Fragen ist dabei unerörtert geblieben, die Resultate aber erscheinen zur Zeit nicht ausschlaggebend und überzeugend genug, um die Richtung zu ändern, die aus der historischen Entwickelung bis heute siegreich hervorgegangen ist oder um gar dem Gedanken einer nachträglichen Vereinigung der technischen Hochschulen mit den alten Universitäten, der von mehr als einer Seite ausgesprochen und befürwortet worden ist, ernstlich näher zu treten. Die Zeit der Gründungen technischer Hochschulen scheint allerdings zunächst vorüber, da die vorhandenen Polytechniken den Bedürfnissen des Lebens, auch den ausgedehntesten, in jeder Weise zu entsprechen vermögen und die Periode des inneren Wachstums, der inneren Ausgestaltung muß über die weiteren Schicksale und Ansprüche der technischen Hochschulen entscheiden, die allein von allen im Laufe der Zeit entstandenen Akademien und Fachschulen die Fähigkeit besessen haben, sich zu großen und schon gegenwärtig mächtig wirksamen Lehranstalten auszuwachsen.

Litteratur: A. B., Das Wiener Polytechnikum. Glossen zum organischen Statut desselben. Wien, 1877. — Hulsse, Die K. Polytechnische Schule zu Dresden, während der ersten fünfundzwanzig Jahre ihres Wirkens. Dresden 1855. — Lothar Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen. — Egon Zöller, Die Universitäten und technischen Hochschulen. Berlin, 1891. — A. Riedler, Die Ziele der technischen Hochschulen. Berlin, 1896. — Zahlreiche Aufsätze in der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht", in der „Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure", im „Civilingenieur", den „Grenzboten", der wissenschaftlichen Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" ꝛc. Verhandlungen der Versammlung von Delegierten der deutschen technischen Hochschulen am 28. und 29. Juli 1894 zu Eisenach. Dresden, 1894.

Dresden. A. Stern.

Hodegetik

s. Pädagogik

Höflichkeit

1. Der Begriff der Höflichkeit. 2. Die Erziehung zur Höflichkeit. 3. Über den schädlichen Einfluß der Erwachsenen.

1. Der Begriff der Höflichkeit ist nicht bei allen Völkern derselbe; auch ändert er sich je nach den Zeitverhältnissen. Kein Volk ist ganz ohne einen Anfang von Höflichkeitsbezeigungen. Freilich sind diese oft sehr seltsamer Art, wie dies schon in den Begrüßungsformen deutlich zum Ausdruck kommt. Um nur ein Beispiel zu erwähnen, sei hier der Nasengruß der Südsee-Insulaner genannt. Unser Wort Höflichkeit ist von dem Adjektivum höflich abgeleitet, was so viel als „dem Hofe gemäß" bedeutet, so wie es Hofsitte ist. Gemeint aber ist damit ursprünglich die Sitte auf den Ritterburgen im Gegensatz zu der Sitte bei den Bauern. Höveschheit war dem Mittelalter der Inbegriff des feinen Benehmens; ihr gegenüber stand die dörperheit, in der man die natürliche Roheit erblickte. Später entwickelte sich der heutige Begriff von Höflichkeit, wonach darunter im allgemeinen zu verstehen ist, daß man gegen die Personen seiner Umgebung durch Achtung und Aufmerksamkeit sich angenehm mache. Höflichkeit ist also eine besondere Art der Gefälligkeit. Bezieht sich dieselbe auf die Art und Weise, wie sich der Mensch in seinen Gebärden, in seinen Bewegungen, überhaupt in seinem Gehen und Stehen, benimmt, so nennen wir sie Anstand. Ein anständiges Wesen besitzt also derjenige, der durch seine Haltung unser ethisches und ästhetisches Gefühl befriedigt; er braucht mit uns in keine direkte Berührung zu kommen. Will man besonders hervorheben, daß ein Mensch im gesellschaftlichen Verkehr angenehm sei, so verwendet man das Wort Lebensart. Mangel an Lebensart besitzen z. B. diejenigen

Leute, welche andern immer in die Rede fallen müssen, die im gewöhnlichen Umgange lärmen und schreien, die überall über ihre Mitmenschen zu schimpfen haben, u. s. w. Wer eine feine Lebensart in besonders hohem Grade besitzt, den nennt man einen Mann von Welt. Den mildesten und gefälligsten Eindruck macht die Höflichkeit da, wo sie uns im Gewande der Anmut entgegentritt. Dies ist der Fall, wenn mit den äußeren schönen Formen sich die schöne Seele verbindet, wenn die Höflichkeitsbezeigungen den Idealen des Wohlwollens und der Schönheit nahe kommen. Dasselbe meint Goethe, wenn er in Ottiliens Tagebuch sagt: „Es giebt eine Höflichkeit des Herzens; sie ist der Liebe verwandt. Aus ihr entspringt die bequemste Höflichkeit des äußeren Betragens."

Diese Höflichkeit des Herzens wird am besten charakterisiert durch das Wort des Apostels Paulus (Phil. 4, 8): „Weiter, liebe Brüder! was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach." — Wer also vom Äußeren mehr auf das Innere geht, der findet, daß die Höflichkeit jede Lüge ausschließt, daß sie darauf dringt, im Thun und Lassen der inneren Ehre gemäß zu leben und daß sie nicht das Ihrige sucht. Sie ist bestrebt, alles Unreine von sich fern zu halten, zunächst in Bezug auf die äußere Erscheinung, dann aber auch in allem dem, was die Wohlanständigkeit im Reden betrifft. Sie meidet Schelt- und Schimpfwörter und hütet sich vor dem Fluchen und Schwören. Unkeusche Handlungen sind ihr ein Greuel. Dies zeigt sich schon darin, daß sie die natürlichen Funktionen des leiblichen Lebens schamhaft verhüllt. Dagegen ist es ihr eine Freude, den Handlungen des Wohlwollens obzuliegen, überhaupt allem Guten und Löblichen nachzudenken. Bescheidenheit charakterisiert jede ihrer Handlungen. Der Höfliche fällt niemandem ins Wort, er äußert die eigene Meinung ohne verletzenden Widerspruch, er ehrt den Gast durch Zuvorkommenheit, seine schriftlichen Mitteilungen zeichnen sich durch Sauberkeit und schöne Schrift aus u. s. w. Daneben ist er dienstfertig. Wo er seinem Nebenmenschen eine Gefälligkeit erweisen kann, da thut er es. Die Kleinigkeiten im Leben beachtet er alle zum Vorteile seiner Umgebung. Besuche macht er nicht aus äußeren Gründen, sondern weil ihn das Herz dazu antreibt. Mitfreude und Mitleid zeigen sich in seinem Umgange; er versteht mit den richtigen Worten zu trösten und aufzuheitern; er redet von dem, was andere erhebt und sucht ihr Dasein freundlich zu gestalten. So ist das Ziel der Höflichkeit die Darstellung des Schönen im Umgange mit den Mitmenschen. Es ist dies ein Ziel, welches nur da annähernd erreicht werden kann, wo mit Gottes Hilfe die sittlichen Ideen für das praktische Leben wirksam geworden sind.

Die Höflichkeit ist entweder negativ oder positiv. Negativ wirkt sie, indem sie gewisse Äußerungen verbietet oder diese wenigstens der Öffentlichkeit entzieht. Durch negativen Charakter zeichnet sich der Anstand der Naturvölker aus. Positiver wirkt die konventionelle Höflichkeit, d. h. die Höflichkeit bei den zivilisierten Nationen. Sie fordert ganz bestimmte Umgangsformen, die im Gehen und Stehen, in der Kleidung, in den Gebärden und der Rede zum Ausdruck gelangen. Aber auch in ihrer höchsten Entwickelung müssen sich die Höflichkeitsbezeigungen den Charakter der Natürlichkeit wahren. Entfernen sie sich zu weit davon, so werden sie zu inhaltslosen Formeln, die das Böse nur verhüllen, aber dem Menschen keine Stütze mehr zu sittlichem Handeln sind. „Es giebt aber kein äußeres Zeichen der Höflichkeit, das nicht einen tiefen sittlichen Grund hätte. Die rechte Erziehung wäre, welche dieses Zeichen und den Grund zugleich überlieferte."

Aus der Verkennung der sittlichen Grundlage aller Höflichkeitsformen gehen jene Erscheinungen hervor, die als Grobheit, Cynismus, Rigorismus und Komplimentiererei bekannt sind. Dem Grobian fehlt jede moralische Bildung; in seinen Handlungen läßt er sich ganz von seinem Ich leiten. In seinen Augen ist er überall der erste und will dies auch von anderen hören. In einer rohen Umgangssprache und in einem rücksichtslosen und plumpen Benehmen sieht er die Darstellung wahrer Männlichkeit. Die Grobheit findet sich viel häufiger beim männlichen Geschlecht als beim weiblichen. Äußerlich scheint das Betragen des Cynikers demjenigen des Grobians gleich zu sein. Der Cyniker besitzt jedoch ein sittliches Wissen; er setzt aber dem verbildeten gesellschaftlichen Leben die Einfachheit der Natur gegenüber, um durch diesen Gegensatz auf das Hohle der leeren Höflichkeitsformen hinzuweisen. Er geht unter Umständen so

weit, alles Äußere in Kleidung und Umgang zu verachten und zu vernachlässigen, nicht selten mit einer malitiösen Absicht seinen Zeitgenossen gegenüber. In diesem Sinne behandelte Pestalozzi die vornehme Welt häufig in cynischer Weise. Wieder anders als der Cyniker verhält sich der Höflichkeitsrigorist. Nach seiner Auffassung ist die sittliche Pflicht so weit auszudehnen, daß es gar kein Gleichgiltiges giebt. Demgemäß verwirft der Rigorist jede Höflichkeitsform und jede Höflichkeitsbezeigung, bei der er nicht mit seinem Herzen dabei sein kann. So erscheint sein Gebaren sehr häufig dasjenige eines Grobians zu sein. Kennt letzterer gar keine Umgangsformen, so legt der Komplimentenmacher nur zu großes Gewicht auf dieselben, teilt aber mit dem ersteren die volle Mißachtung der Sittlichkeit. Er überschüttet jeden mit übertriebenen Versicherungen der Hochachtung und der Zärtlichkeit, bei denen er sich nichts denkt. Seine Gesinnung hat also mit seiner Höflichkeit nichts zu thun.

Es ist selbstverständlich, daß reine Vertreter dieser vier Arten selten sind. Bei den einen Menschen steht diese Seite, bei den anderen eine andere Seite im Vordergrund. Auch für die reine Form der Höflichkeit sind keine absoluten Typen zu finden. Dem besten Charakter haftet allerlei Menschliches an. Trotzdem muß in der Erziehung das Ideal der Höflichkeit im Auge behalten werden. Auf eine soziale Gleichmacherei kommt es dabei nicht an, d. h. es ist nicht darauf hinzuarbeiten, daß die Leute in den unteren Klassen sich die höheren gesellschaftlichen Formen aneignen. Noch viel weniger ist es notwendig, schon kleine Kinder nach dem Vorbilde der Erwachsenen zu dressieren. Das ist der Anfang für die Heuchelei in der Höflichkeit. Man muß den späteren Jahren überlassen, was ihnen zugehört. Ist nur die rechte Gesinnung da, so wird man sich bald und auch im rechten Geist in die höhere Formen der Höflichkeit einleben.

2. Die Erziehung zur Höflichkeit muß die fördernden und hemmenden Bedingungen, welche in der Natur des Kindes liegen, im Auge behalten. Das eine besitzt physische, das andere psychische Vorteile oder Hindernisse. Diesen Verhältnissen entsprechend muß der Pädagog bei natürlichem gefälligem Wesen für eine sittliche Durchdringung derselben sorgen; wo aber körperliche Unbeholfenheit den Äußerungen der Höflichkeit hinderlich ist, da kann der Mangel nur durch ein aus dem Innern kommendes liebenswürdiges Benehmen ersetzt werden. Körperliche Schwerfälligkeit und seelische Befangenheit sind vom Erzieher mit Nachsicht und Geduld zu behandeln. Freundliche Aufmunterung unterstützt den Willen des Kindes. Bei Knaben ist in dieser Beziehung mehr zu thun, als bei Mädchen; denn die Furcht der ersteren, sich lächerlich zu machen, ist für die Erziehung zur Höflichkeit der Gefallsucht der Mädchen nicht gleichzustellen. Da die Höflichkeit wesentlich im äußeren Verhalten zur Darstellung kommt, so ist für sie konsequente Gewöhnung die Hauptsache. Für den Abschluß ist es darum notwendig, daß der Zögling den Körper in seine Gewalt bekommen habe, daß er allfällige Affekte zu beherrschen vermöge, und daß er taktvoll zu handeln wisse. Dies hervorzubringen, ist Sache der Führung; der Unterricht ist dabei durch die Bildung der Einsicht nur mittelbar beteiligt. Freilich kann er, je nach dem Geist der Schule, von guter oder schlechter Wirkung für die Erziehung zur Höflichkeit sein.

In der Familie ist eine taktvolle Kinderregierung das wichtigste. Sie darf nicht zu viel in Aussicht nehmen, um dem Kinde nicht alle Freiheit der Bewegung zu rauben. Was sie sich aber als Ziel setzt, das muß sie folgerichtig durchzuführen suchen. Zuerst hat sie ihre Aufmerksamkeit den leiblichen Bedürfnissen zuzuwenden, damit diese nach und nach den Forderungen des Anstandes gemäß ausgeführt werden. Zu diesen leiblichen Bedürfnissen gehören die heimlichen Verrichtungen, die das Kind schamhaft verhüllen lernen soll, und das Essen und Trinken. In naher Berührung mit diesem Thun steht das Ankleiden. Eine ordentliche Mutter muß strenge darauf halten, daß die Kinder beim Aufstehen sich ordentlich anziehen; sie darf sie nicht nackend oder nur sehr wenig gekleidet herumspringen lassen. Auch muß sie darauf sehen, daß die Kinder reinlich sind. Die äußere Reinlichkeit ist der inneren Reinheit Unterpfand, sagt Rückert. Die Ordentlichkeit am eigenen Leibe ist für die Ordentlichkeit im Verkehre mit den Mitmenschen vorbereitend. Dieser Verkehr ist im Umgange mit den Eltern und Geschwistern anzubahnen. Die Kinder müssen sich gegenseitig ertragen lernen. Daneben sind sie allen Familienmitgliedern gegenüber zur Dienstfertigkeit und zur Dankbarkeit anzuhalten. Da Entbehren und Entsagen ebenfalls Momente der reinen Höflichkeit sind, müssen die Kinder

auch dazu erzogen werden. Alle diese Forderungen kann man bereits am Familientische, beim Essen, beim Spiel u. s. w., zu verwirklichen suchen, indem man die Kinder anhält, für die Tischgenossen dieses oder jenes zu thun oder zu lassen. Vor allem muß auch darauf hin gearbeitet werden, daß die Jugend unschöne Ausdrücke als entehrend meidet. Bringt man ihr den rechten Begriff der inneren Ehre bei, so ist sie vor manchem Verstoß gegen Anstand und Höflichkeit geschützt.

Das Kind tritt aber schon frühe über die vier Wände des Hauses hinaus; es kommt in Verkehr mit Verwandten und Bekannten seiner Eltern und mit ganz fremden Leuten. Die Familienerziehung muß nun dafür sorgen, daß die in ihrem Kreise geltenden Formen für den Umgang nach außen zweckentsprechend umgestaltet werden. Eine rechte Mutter wird keines ihrer Kinder über die Straße gehen lassen, ohne dasselbe vorher in Bezug auf Reinlichkeit und Kleidung noch geprüft zu haben; auch wird sie dasselbe an die gewöhnlichsten Forderungen des Anstandes erinnern. Den Knaben wird sie auf das Abziehen des Hutes aufmerksam machen und dem Mädchen die freundlichen Begrüßungsworte ins Gedächtnis zurückzurufen. Die Kinder müssen frühe lernen, die Ehre des Hauses auch nach außen hin zu wahren. Darum dürfen sie auf der Straße sich nicht durch unordentlichen Gang und unschöne Haltung, durch Lärmen und Toben auszeichnen. Lautes Wesen darf ihnen zwar nicht ganz verboten werden; aber es gehört auf den Spielplatz. Namentlich in Gesellschaft mit Erwachsenen müssen die Kinder schweigen. Fragen können sie an Vater und Mutter stellen, wenn sie mit diesen allein sind. Ein wichtiges Mittel für die Erziehung zur Höflichkeit erblickt Palmer darin, die Jugend zur Aufmerksamkeit gegen die Altersgenossen anzuleiten. Hat der Knabe „Kameraden zum Besuch, so muß er, auch wenn es ihn sauer ankommt, sich ihnen widmen, muß überhaupt lernen, den Gast als Gast behandeln“. Gut erzogene Knaben und Mädchen thun dies, wie Villaume berichtet, von selbst. Das Mittelalter erblickte im Maßhalten ein wichtiges Moment der Höflichkeit. Wir dürfen dasselbe auch der Gegenwart empfehlen. Bescheidenheit im Reden und Handeln, im Gang und in der Haltung, das ist die Krone der jugendlichen Höflichkeit. Dazu bedarf es aber keines Tanzmeisters und keiner Jugendbälle; diese Einrichtungen sind im Gegenteil eher geeignet, der Höflichkeit ihren sittlichen Inhalt zu entziehen. Am angenehmsten für die Kinder und für Fremde ist das aufrichtige Beispiel der Erwachsenen.

Die Schule kann nichts Besseres thun, als den Geist der Familie auch nach dieser Seite hin in ihre Räume zu verpflanzen. Was in der Wohnstube des gebildeten Mannes als anständig gilt, das muß auch in der Schulstube zur Richtschnur genommen werden. In der Elementarschule ist dies am leichtesten zu machen, weil die Verhältnisse hier mit dem Hause noch sehr viel Gemeinsames haben. Auf höheren Schulen wird die Arbeit allerdings schwieriger, namentlich wenn die Schüler im dritten Sieben stehen. Vom 14. bis zum 21. Lebensjahre gehen im leiblichen und geistigen Leben gewaltige Veränderungen vor sich, die auch für das Betragen nach außen maßgebend werden. Eine bekannte Zeit in dieser Periode sind die Flegeljahre, in denen die Jugend besonders schwierig zu behandeln ist. Darum hat sich auch noch niemand an eine Pädagogik für diese Lebensstufe gewagt. Der Erwachsene kämpft mit dem Kinde, und der Erzieher darf in dem Zögling weder das eine noch das andere sehen. Einerseits muß er mit Strenge die Schranken festhalten, welche von der Jugend durchbrochen werden wollen; andererseits darf er den Freiheitsdrang nicht allzu sehr eindämmen. Eine große Hilfe besitzt der Erzieher, wenn es ihm durch den bisherigen Unterricht gelungen ist, ein gleichschwebendes vielseitiges Interesse zu erzeugen. Dann kann er sich, wo es die Not erfordert, bei den Überschäumenden und bei den Laßwerdenden an ihre Einsicht und an ihren Willen wenden. Wenn er die Energie anzuregen im stande ist durch Berufung auf ihr besseres Selbst, so wird er sie leichter durch diese gefährliche Periode bringen, die auch der Höflichkeit schaden kann, indem sie die Gefallsucht obenauf bringt oder den Menschen in die Roheit zurück stößt.

Neben diesen ernsten Angelegenheiten hat sich die Schule auch mit kleinen Dingen des Anstandes zu beschäftigen. Sie muß auf Reinlichkeit und Ordnung halten. Sehr wichtig ist für die Höflichkeit im späteren öffentlichen Leben die Behandlung der zeichnerischen und schriftlichen Arbeiten. Wer auf diesem Gebiete gleichgiltig ist, der leistet seinen Schülern einen schlechten Dienst. Die gute Sitte verlangt, daß die Hefte sauber und schön geschrieben

abgeliefert werden u. s. w. Gegen solche Forderungen lehnt man sich in den Flegeljahren gerne auf. Das darf aber nicht geduldet werden; sowenig als eine schlechte Haltung und eine liederliche Sprache beim Antworten u. s. w. Der Lehrer muß verlangen, daß der Schüler in großen und kleinen Dingen ihm gegenüber sich anständig und höflich benehme. Auch auf das Betragen fremden Personen gegenüber sollte sich die Erziehungskraft des Unterrichts erstrecken, namentlich nach der Richtung hin, daß die Ehre nicht dem Kleide, sondern dem Menschen gebühre.

3. Über den schädlichen Einfluß der Erwachsenen wollen wir zum Schlusse noch ein kurzes Wort sagen. Böse Beispiele verderben gute Sitten, und böse Beispiele liegen leider immer näher als die guten. Da nützt alles Fordern und Zurückweisen nichts, wenn die Erzieher das Gegenteil von dem thun, wozu die Kinder sollen erzogen werden. Dies wird in der häuslichen Erziehung am deutlichsten. Eine Mutter, welche unreinlich und unordentlich ist, sich selbst nicht anständig zu kleiden versteht, wird auch ihre Kinder in diesen Dingen nicht recht gewöhnen können. Und doch ist in der Erziehung zur Höflichkeit die Mutter die Hauptperson. Der Vater muß sie darin allerdings unterstützen. Darum muß auch er ein Auge haben für das, was nach den Begriffen des Anstandes schicklich ist und nicht. Auch ihm müssen unreine Hände, beschmutzte Kleider, unschönes Gehen und Stehen u. s. w. bemerkbar sein. Er darf nicht offen den Anordnungen der Mutter widersprechen. Es ist jedoch nicht anzunehmen, daß die Eltern ein böses Vorbild sein wollen; aber das Sichgehenlassen ist vielleicht in der Erziehung nachteiliger, als die absichtliche Verziehung.

Im Hause und auf der Gasse muß der Umgang der Kinder mit dem Gesinde und mit den Nachbarkindern überwacht werden. Es ist schon um der Jugend willen nicht gleichgiltig, wen man als Knecht oder Magd in die Familie aufnimmt. Eine gut gesinnte Person ist unter allen Umständen einer schlechten vorzuziehen, auch wenn diese in den ihr zugewiesenen Geschäften die andere weit überragen würde. Leider ist dies keine moderne Anschauung; denn physische Fertigkeit und Klugheit stehen oft höher als moralische Tüchtigkeit. Gedankenlos handeln viele Eltern auch in Bezug auf die Spielgenossen ihrer Kinder. Man läßt sie unterschiedslos mit der Jugend der Umgebung verkehren; und doch holen sie sich gerade dabei wüste Redensarten und noch manches andere, das sie zu verbergen suchen, weil sie dessen bösen Charakter ahnen; vielleicht sogar schon ein Bewußtsein davon haben. In solchen Dingen haben diejenigen Eltern einen Vorteil, denen es gelungen ist, ihre Kinder aufrichtig zu machen. Im schulpflichtigen Alter sollten Eltern und Lehrer nicht versäumen, im Interesse der Erziehung innige Fühlung miteinander zu bekommen. Denn was die Anstrengungen des Hauses in der Erziehung zur Höflichkeit erschwert, dagegen hat auch die Schule anzukämpfen. Ein Lehrer aber, der nach dieser Seite hin der Familie seine Unterstützung versagt, verdient den Namen eines Erziehers nicht.

Selbstverständlich muß der Lehrer seinen Schülern mit einem guten Vorbild vorangehen. Wo einer allzu sehr über die Unhöflichkeit seiner Kinder klagt, da liegt gewiß der größte Teil der Schuld auf seiner Seite. In niederen und höheren Schulen ist das Sichgehenlassen der Lehrer ihren Schülern gegenüber der Hauptgrund, warum sie von diesen nicht die wünschenswerte Achtung erhalten. Auf etliche Lehrerunarten macht L. Kellner in seinen „Aphorismen“ aufmerksam: „Der Eine läuft fortwährend umher, als bejammere er mit Kaiser Augustus den Verlust von Legionen, der Andere doziert beide Hände in den Beinkleidern, ein Dritter dagegen hat wieder die Hände immer in der Luft, ein Vierter droht und redet ewig mit langgestrecktem Zeigefinger, ein Fünfter beugt sich zu jedem gefragten Kinde, als wolle er ihm die Antwort ins Ohr flüstern, und ein Sechster endlich doziert, indem er den Fuß auf eine Bank stemmt und jedes Wort mit Balancier-Übungen begleitet.“ Mit Recht weist Kellner darauf hin, daß viele junge Schulmeister sich solche üble Gewohnheiten häufig im Seminar holen. Es heißt darum für den Seminarlehrer: Wache auch über dein Äußeres! Dasselbe müssen sich aber die Lehrer aller Schulstufen gesagt sein lassen. Soll das Sittlich-Schöne in der Höflichkeit zur Darstellung kommen, so müssen die Erzieher selbst sich einer solchen Darstellung befleißigen.

Litteratur: Hans Michel Moscherrosch, Insomnis Cura Parentum. 1643. — A. H. Francke, Nützliche und nötige Anleitung zu wohlanständigen Sitten. — Joh. Gottfried Zeidler, Sieben böse Geister u. s. w. 1701. (In A. Richters Neudrucken Nr. XI.) — Flattichs Schriften, herausgegeben von

Ledderhose. — Villaume, Über die äußerliche Sittlichkeit der Kinder. (Im 10. Band von J. H. Campes „Allgemeiner Revision ꝛc.", S. 569—640.) — Chr. H. Zeller, Lehren der Erfahrung. — W. H. Riehl, Die Familie. — H. W. J. Thiersch, Über christliches Familienleben. — L. Kellner, Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. — Palmer in A. Schmids „Encyklopädie u. s. w.", Artikel: Anstand. — T. Ziller, Grundlegung u. s. w. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik.

Zürich. A. Bug.

Höhere Bürgerschule

s. Realschule

Höhnisch

Mit dem Worte „Hohn" bezeichnet der Sprachgebrauch übermütig spottende Verachtung; höhnisch sind mithin alle Spottworte, durch welche die Mitmenschen erniedrigend behandelt, geschwächt und geschändet werden sollen. Mit Hochmut, Schadenfreude, Verachtung, Neid und Verbissenheit greift der Höhnische boshafterweise den Wert einer Person oder Sache an, um zu verletzen oder zu erzürnen. Der Hohn setzt ein eigensüchtiges Gemüt und kalte Verständigkeit, Mangel an Mitgefühl und Menschenfreundlichkeit voraus, widerspricht also der Idee des Wohlwollens. Die ersten Anfänge dieses sittlichen Gebrechens liegen in der fehlerhaften Erziehung der Kleinkinderstube, in welcher mit der Neigung zu Neckerei und Schabernack die Schadenfreude und Spottlust vom Herzen der Kinder Besitz nimmt. Auch die Schulerziehung begünstigt durch erniedrigende Behandlung der Zöglinge die Entwickelung verhaltenen Grimmes und geheimer Erbitterung, die sich während der Flegeljahre in bewußter Übertreibung der Fehler der Mitmenschen und liebloser Verspottung Gebrechlicher, Schwächlicher und Krüppelhafter, kurz in roher „Hohnneckerei", wie der Volksmund sagt, äußert. Im späteren Jugendalter erzeugt mitunter der die Jünglingsseele zerreißende Widerstreit zwischen Ideal und Wirklichkeit jenen Grad der Verbitterung, der in höhnischer Lästerung alles Guten, Wahren und Schönen seinen häßlichen Gipfelpunkt erreicht. Bei Kindern, die der moral insanity verfallen sind, beobachtet man zuweilen höhnisches Betragen als hervorstechenden Charakterzug. — Dem höhnischen Gemüte arbeitet die Erziehung am besten dadurch entgegen, daß sie in Lehre und Beispiel die sympathetischen Gefühle betont, dem Kindesauge mit Beharrlichkeit das Ideal christlicher Liebe vorhält und menschenfreundliche Mildherzigkeit durch vorbildlichen Wandel erstrebenswert macht. Hartnäckigem, heimtückischem Höhnen gegenüber ist strenge Zucht vollkommen berechtigt. In den weitaus meisten Fällen werden nach unserer Erfahrung höhnische Kinder am raschesten und sichersten dadurch gebessert, daß man sie den für die Entfaltung der sympathetischen Gefühle ungünstigen Familienverhältnissen entreißt und in eine Umgebung bringt, in der höhnisches Betragen als unwürdig verabscheut, milde Beurteilung der Menschen und des menschlichen Thuns geübt und Gelegenheit, durch Menschenliebe „sich selbst zu finden" (Herbart), geboten wird. — Den Hohn als Erziehungsmittel zu verwerten, ist ein höchst verderbliches Unternehmen. Niemals wird durch ihn der Sittlichkeit Vorschub geleistet, immer dagegen der Erbitterung, der Feindseligkeit, der Mißachtung aller göttlichen und menschlichen Autorität und der Rachsucht der Weg gebahnt.

Leipzig. Gustav Siegert.

Hölzern

Nach Grimms Wörterbuch ist „hölzern" im übertragenen Sinne gleichbedeutend mit: steif (vom Benehmen der Menschen), nicht geschmeidig, klanglos (von der Stimme), außerdem in bildlicher Ausdruckweise mit: geringwertig, nichtig. Diese Merkmale haben Geltung auch in der psychologischen Kennzeichnung der entsprechenden Charakterbeschaffenheit. Das Vorstellungsleben ist wegen des stockenden, trägen und gestaltungsarmen Ablaufes der Vorstellungen in seiner Bethätigung äußerst geringwertig bezw. minderwertig. Der Vorstellungsinhalt erweist sich als kümmerlich, unergiebig und beziehungsarm; zu dem außerordentlich langsamen Flusse der Vorstellungen gesellt sich erschwerte Associationsfähigkeit und infolge dieses Mangels Isoliertheit der einzelnen Vorstellungen. Daher die Schläfrigkeit im Beantworten der Fragen, im Reagieren auf äußere Eindrücke und die Ähnlichkeit mit dem Phlegma. Das Gemütsleben wird beherrscht von Apathie, Gleichgiltigkeit, Unempfindlichkeit, schwacher Erregbarkeit und geringer Stärke; der hölzerne Charakter ist wegen der Minderwertigkeit des Phantasielebens nur in geringem Maße der Begeisterung fähig und bringt darauf gerichteten Anregungen nur geringes Interesse entgegen. In dem Gebiete des Wollens

machen sich geltend: Schüchternheit, Unbiegsamkeit, schwach entwickeltes Triebleben bei zeitweiligem Eigensinn, Kraftlosigkeit der Strebungen, Schwerfälligkeit im Entschließen und träge Umständlichkeit in der Durchführung des Beschlossenen. Alles in allem ist der Zustand der Verholzung des Seeleninneren langweilig, interesselos, schlaff, wenig entwickelungsfähig, dem Geiste nach plump, dem Gemüte nach dürr und öde, dem Willen nach schwächlich und schwerfällig. Die Körperhaltung ist gewöhnlich steif und eckig, der Gesichtsausdruck schlaff, die Sprechweise trocken, brüchig und holperig. In Verbindung mit naseweiser Tölpelei wirkt die hölzerne Charakterbeschaffenheit humoristisch. Als psychische Analgie (Indolenz), die gleichwertig ist mit völliger Abstumpfung des naturgemäßen Selbstgefühls, wird die geistige Verholzung Gegenstand der Psychiatrie. — Wie ist der Verholzung des Geistes und Gemütes durch die Erziehung beizukommen? Niemals wird es möglich sein, einem hölzernen Charakter die volle Lebhaftigkeit und Frische zu verleihen; wer von der Natur zum Esel geschaffen ist, der wird aller Dressur zum Trotze kein feuriger Renner. Auch im übrigen ist es schwierig, den engen Kreis der Lebensbethätigung durch erzieherische Maßnahmen zu erweitern. Der Hauptnachdruck muß auf die Beschleunigung der Nerventhätigkeit und auf die Erhöhung der Beweglichkeit des Vorstellungslebens gelegt werden. Jenes wird erreicht durch zweckmäßige Körperpflege (Turnen, Spaziergänge, Spiele, systematische Sinnesübungen, Regelung der Diät u. s. w.), dieses durch die Vermittelung zahlreicher geistiger Anregungen und Willensantriebe und durch die Erweckung möglichst vielseitigen Interesses (Lebhaftigkeit und Frische des Lehrtons, von Fröhlichkeit durchwehte Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, gemeinsames, seelisch anregendes Erarbeiten der Bildungsstoffe, Umgang, Unterhaltung und Spiel mit raschblütigen, heiteren Kindern, Hebung des Vertrauens in die eigene Kraft, Erregung des Wetteifers im Streben nach einem gesteckten Ziele, in allem aber Geduld, Langmut, Beharrlichkeit, Vermeidung alles Drillens um billiger Scheinerfolge willen; Erziehung zu einem praktischen Berufe, welcher der geistigen Befähigung und der körperlichen Geschicklichkeit entspricht. Nur da, wo hölzerne Beschaffenheit des Zöglings eine Folge vernachlässigter Erziehung ist, höhere Ziele!

Leipzig. Gustav Siegert.

Holzschnitzerei

s. Handarbeitsunterricht

Hospitieren in Volksschulen und Lehrer-Seminaren

1. Zweck und Nutzen desselben. 2. Bedingungen zur Erreichung dieses Zweckes. Probelektion. Besprechung. 3. Hospitieren im Kollegium. 4. Hospitieren der Eltern.

1. Zweck und Nutzen desselben. Die theoretische Ausbildung, und zwar ist hier nicht nur die wissenschaftliche Fachausbildung, sondern auch die pädagogische, methodische gemeint, befähigt den Lehrer, sei er nun an höheren oder an Volksschulen thätig, noch nicht zur exakten Unterrichtserteilung. Wohl hat er Einsicht erhalten in die Ziele der Erziehung und des Unterrichts, auch die Mittel kennen gelernt, die die Psychologie zur Erreichung jener Ziele bietet, aber noch fehlt ihm die Sicherheit in der Anwendung derselben. Um diese zu erlangen, muß zur theoretischen Schulung eine praktische Übung sich gesellen. Aus diesem Grunde hat man an den Volksschullehrer-Seminaren Übungsschulen eingerichtet, in denen dem Seminaristen Gelegenheit gegeben ist, sich in der Praxis zu versuchen; denn „wer schwimmen lernen will, muß ins Wasser"; wer Schule halten lernen will, muß in den Unterricht. Neben dem eigenen Versuche fördert aber die Sicherheit des Unterrichts nichts so sehr, als das Hospitieren, wozu dem Lehrseminaristen hinreichend Gelegenheit geboten, was ihm geradezu zur Pflicht gemacht ist. Das gründlichste theoretische Studium, die umfassendste eigene Vorbereitung des Lehrers können die eigentümlichen Vorteile, die ein fleißiges Hospitieren bietet, nicht ersetzen. Denn die tausend kleinen Dinge im Unterricht, das Detail desselben, das sich auf den Fortschritt des Unterrichts von Stufe zu Stufe, Fragestellung, Berücksichtigung des Gedankenkreises der Schüler und Verwertung des von denselben vorgebrachten Gedankenmaterials, Unterrichtston, Sprechen der Kinder, Unterbrechung derselben, die Anwendung allgemeingiltiger psychologischer Gesetze auch in den kleinsten Teilen, kurz auf alles bezieht, was man gemeinhin mit „pädagogischem Takt" bezeichnet, das lernt man nicht in Präparationen, und seien diese auch noch so vortrefflich, ganz abgesehen von rein äußeren Dingen wie Haltung des Lehrers, Ordnung, Disziplin u. s. w., in welchen Dingen

eine Hospitation mehr Nutzen bringt, als zehnfache Vorschriften. Pädagogischen Takt erwirbt man sich am besten durch Hospitieren; hier lernt man das Einzelne, Kleine des Unterrichts, das man in den Präparationen vergebens sucht. Was ein fleißiges Hospitieren vermag, ersieht man aus der früher vielerorts üblich gewesenen Vorbereitung der Lehrer, welche nichts als ein mehrjähriger Hospitationskursus, verbunden mit eigenen Versuchen war, und es sind nicht immer nur schlechte Lehrer aus diesen „Lehrlingen" hervorgegangen ungeachtet des Mangels einer vielseitigen allgemeinen Bildung.

2. Bedingungen zur Erreichung dieses Zweckes. Probelektion. Besprechung. Soll das Hospitieren recht fruchtbringend sein, so müssen zwei Bedingungen erfüllt werden:

a) Der Lehrer, bei dem man hospitiert, muß ein Musterlehrer sein, also einen guten Unterricht erteilen. Wenigstens sollte der Anfänger, der Seminarist nur gute, möglichst vollkommene Unterrichtspraxis anschauen dürfen.

b) Es muß sich an die Hospitation eine Besprechung anschließen, in welcher außer den vielen bei dem Unterricht zu berücksichtigenden Äußerlichkeiten auch der richtige methodische Fortschritt, die Befolgung der psychologischen Gesetze besprochen und erörtert werden. Denn es ist nicht ausgeschlossen, daß gerade der Anfänger von manchen Äußerlichkeiten, die ihm besonders wirkungsvoll erschienen, hinter denen sich aber methodische und technische Fehler verbargen, bestochen wird und sich also auch Fehler aneignet. Die Besprechung des Unterrichts, der angeschauten Lexion verhütet dadurch auch, daß sich der Seminarist oder junge Lehrer bloße Manieren aneignet, ohne sie auf ihre pädagogische, methodische Richtigkeit geprüft zu haben.

Ist das Hospitieren so wichtig, was folgt daraus?

a) Es müssen an allen Volksschullehrerseminaren Übungsschulen eingerichtet werden, eine Forderung, die wohl überall erfüllt sein dürfte.

b) Die Seminaristen müssen bei einem Musterlehrer fleißig hospitieren.

c) Sie müssen Probelektionen halten.

d) Diese müssen gründlich besprochen werden. Da unter diesen Voraussetzungen dem jungen Lehrer immer noch Schwierigkeiten in großer Zahl in seiner Praxis entgegentreten, so wäre es sehr wünschenswert, daß ihm nicht gleich eine ganze Schule, nicht einmal eine Klasse übertragen, sondern die Möglichkeit gewährt würde, bei einem erfahrenen tüchtigen Lehrer zu hospitieren und unter dessen Leitung sich im Unterrichten zu versuchen, erst in einem Fache, nach und nach in allen. Die weitere Begründung dieses Vorschlags übersteigt den Rahmen dieser Arbeit.

3. Hospitieren im Kollegium. Die Lehrer müssen in ihren Konferenzen gegenseitig hospitieren und Probelektionen halten. Dies ist das beste Mittel, das methodische Interesse der Lehrer wachzuhalten und sie vor Einseitigkeit, vor handwerksmäßigem Abhalten der Schulstunden zu schützen. — In einem größeren Kollegium gewährt das gegenseitige Hospitieren noch besondere Vorteile. Die Lehrer lernen sich besser kennen und schätzen. Die Einheitlichkeit der Schule gewinnt, wenn jeder des anderen Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstand kennt, so daß der eine auf den anderen Rücksicht nehmen kann. Dies gilt besonders dann, wenn mehrere Lehrer in einer Klasse unterrichten. Die Behandlung der Schüler wird eine gleichmäßige. — Dies gilt selbstverständlich ebenso gut für die höheren, als für die Volksschulen.

Das Hospitieren hat freilich nur dann den erwünschten Erfolg, wenn eine gründliche methodische Schulung vorausgegangen ist. Deshalb ist der sechswöchentliche Hospitationskursus der Pfarramtskandidaten, wie er in Preußen üblich ist, ein Unding, zumal dadurch die Pfarrer in den Stand gesetzt werden sollen, tüchtige Lokal- und Kreisschulinspektoren zu werden. Sie können in den sechs Wochen höchstens zu der sokratischen Erkenntnis kommen: „Ich weiß, daß ich nichts weiß", d. h. von dem Unterricht und der Schule.

Seminar und Volksschule sollen auch den Lehrern, die nicht an der Anstalt thätig sind, also dem Besuche fremder Pädagogen offen stehen. Völlig unverständlich ist das Verbot des Hospitierens; es legt das den Gedanken nahe, daß irgend etwas zu verbergen ist, daß man die Öffentlichkeit scheut. (Über den Zweck und den Nutzen dieses Hospitierens siehe den nachf. Artikel von Menge.)

4. Hospitieren der Eltern. Auch den Eltern soll man das Hospitieren gestatten; das ist das beste Mittel, Haus und Schule zu verbinden, den Eltern einen Einblick in die Schularbeit zu gewähren, was für die Wertschätzung der Thätigkeit des Lehrers nur vorteilhaft sein kann. Man fürchte nicht

die etwaige Störung im Unterricht; der Gewinn, den man dadurch erzielt, und der darin besteht, daß im Volk das Interesse an der Schule und der Erziehung überhaupt geweckt wird, ist in unserer Zeit höher anzuschlagen, als etwaige Störungen im Unterricht. Es dürfte sich empfehlen, statt des jährlichen Examens mehrere Hospitationstage für die Eltern einzurichten, wie das an der Karolinenschule zu Eisenach geschehen ist. (Siehe 6. u. 7. Bericht über die Karolinenschule zu Eisenach, 1891 u. 1895.)

Litteratur: Menge: Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 1878. 21. Derselbe. Artikel Hospitieren im „Encyklopäd. Handbuch". — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unt. 2. Aufl. v. Vogt. Leipzig, S. 200—203. — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. 3. Aufl. Dresden, 1886. S. 1. 3. 4. 6. 8.

Eisenach. C. Bodenstein.

Hospitieren an höheren Lehranstalten

1. Bedeutung; Arten. 2. Hospitierende Schüler. 3. Hospitierende Seminaristen und Probekandidaten. 4. Hospitierende Lehrer. 5. Hospitierende Vorgesetzte. 6. Hospitierende Fremde (Studienreisen). 7. Etwaige Nachteile des Hospitierens für die Schule.

1. Bedeutung; Arten. Hospitieren kommt her vom lateinischen Wort hospes der Gast, von dem in der Zeit der silbernen Latinität das Verbum hospitari Gast sein gebildet worden ist. Im Schulleben bezeichnet es die Thätigkeit dessen, der im Lehrzimmer nur als Gast, nicht berufsmäßig, also in der Regel auch nicht ständig zugegen ist, dem mithin auch die Pflichten nicht obliegen, welche Lehrer oder Schüler zu erfüllen haben. Von Hospitanten giebt es fünf Arten: a) solche, welche als eine Nebenart von Schülern dem Unterrichte beiwohnen; b) solche, welche zu Lehrern ausgebildet werden sollen; c) solche, welche als ausgebildete Lehrer, d) solche, welche als Vorgesetzte dem Unterrichte beiwohnen; e) Fremde, welche auf Studienreisen Lehranstalten besuchen.

2. Hospitierende Schüler sind eine verhältnismäßig seltene Erscheinung. Man erlaubt wohl Leuten, welche nicht durch Prüfung oder Versetzung das Recht dazu erworben haben, dem Unterrichte einer Schulklasse, sei es sämtlichen Stunden, sei es auserwählten, beizuwohnen. Dieser Fall tritt z. B. ein, wenn einem Ausländer gestattet wird, dem Unterrichte zuzuhören, um Deutsch zu lernen, oder wenn ein sog. Wilder, d. h. einer, der nicht die an der betreffenden Anstalt übliche Vorbildung empfangen hat, zeitweise als Zuhörer zugelassen wird, um sich später leichter einer der üblichen Prüfungen unterziehen zu können. Solchen Hospitanten gegenüber übernimmt die Schule weiter keine Verpflichtung außer der, sie als Zuhörer zu dulden, solange ihr Verhalten dies als zulässig erscheinen läßt. Die Hospitanten sind aber auch ihrerseits nicht verpflichtet, die Schulaufgaben der Klasse mit zu lösen. Wie weit sie zu mündlichen oder schriftlichen Leistungen mit herangezogen werden, unterliegt vielmehr einem persönlichen Abkommen zwischen ihnen und den Lehrern. — Hospitierende Schüler finden sich übrigens nicht nur in den höheren Schulen, sondern auch an anderen Lehranstalten, z. B. in den Hörsälen der Universitäten. Hier stehen sie als bloße Zuhörer im Gegensatze zu den mit allen Rechten ausgestatteten akademischen Bürgern, d. h. den Studenten, die vor ihrer Zulassung die Reifeprüfung abgelegt haben. Auch spricht man von Hospitanten in den wissenschaftlichen Seminaren der Universitäten. Diese können sehr wohl akademische Bürger sein, aber sie haben nicht die Rechte und Pflichten der „Mitglieder" dieser Vereinigungen erworben.

3. Hospitierende Seminaristen und Probekandidaten. Für angehende Lehrer, Seminaristen, wird das Hospitieren als ein Hauptausbildungsmittel angesehen, in gleicher Weise für Kandidaten des höheren Schulamtes (s. S. 734). In dem Erlaß vom 15. März 1891, durch welchen in Preußen die Gymnasialseminare ins Leben gerufen wurden, wird es denn auch gebührend empfohlen. Der „Plan" für das Hospitieren dieser Seminaristen hat drei verschiedene Ziele ins Auge zu fassen: a) sollen sie vorgebildet werden für ihre ersten Unterrichtsversuche; b) sollen sie sich weiterbilden durch Beobachtungen der anderen und Vergleiche mit ihrem eigenen Thun; c) sollen sie eine Übersicht erhalten über den Organismus der ganzen Schule.

a) Die ersten Unterrichtsversuche eines Lehramtskandidaten finden zweckmäßiger Weise in einer der unteren Klassen der Anstalt statt. Um sich auf sie durch Hospitieren vorzubereiten, muß der Kandidat zuerst möglichst durchsichtigen Unterrichtsstunden beiwohnen, und diese findet er am sichersten in der Elementarschule. Hier vereinigen sich die günstigen Umstände, daß die Lehrer meist technisch wohlgeschult sind,

daß sie mit dem Wesen und dem Vorstellungskreis ihrer Schüler völlig vertraut sind und daß sie meist einfache Lehreinheiten zu behandeln haben, die sich leicht gliedern, inhaltlich durchdringen und mit anderen Einheiten in Verbindung setzen lassen. Daß das Hospitieren der Kandidaten des höheren Schulamtes in der Volksschule auch deshalb wichtig ist, weil ihnen so die Vorstellung von der „Einheit der Schule" nahe gebracht wird (s. Art. über Frick S. 455a unten), soll nur angedeutet werden. — Hierauf müssen die Seminaristen einige Zeit in sämtlichen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden derjenigen Klasse hospitieren, in welcher sie ihre ersten Lehrversuche machen sollen. Denn so allein lernen sie den ganzen Vorstellungskreis ihrer zukünftigen Schüler überschauen, mit dem sie in ihren Stunden arbeiten sollen, so allein geht ihnen die Vorstellung von der wenigstens wünschenswerten Einheitlichkeit des gesamten Unterrichtsstoffes einer Klasse auf. Aber es darf nicht verlangt werden, daß die Kandidaten, wie die preußische Ordnung es vorschreibt, ein ganzes Vierteljahr lang nur hospitieren. Das langweilt nicht nur, sondern stumpft ab und bringt wenig Erfolg, weil derjenige, der selbst noch nicht unterrichtet hat, die vor ihm sich abspielenden Unterrichtsbilder gar nicht gehörig zu beobachten und zu beurteilen weiß. Eine bestimmte Frist für bloßes Hospitieren läßt sich gar nicht aufstellen; sobald der einzelne Seminarist dem anleitenden Lehrer oder Direktor genug Mut und Geschick zu kleinen Lehrversuchen — nicht gleich zu ganzen Unterrichtsstunden — zu haben scheint, muß er sich praktisch bethätigen dürfen. — b) Nun tritt für den Seminaristen die zweite Stufe des Hospitierens ein, wo er nicht mehr bloß beobachtet, sondern Vergleiche mit seinem eigenen Verfahren, seinen eigenen Leistungen anstellen soll. Für denkende und gewissenhafte Seminaristen ist diese Periode des Hospitierens am fruchtbarsten. Die Schwierigkeiten, die sie beim Selbstunterrichten gefunden haben, schärfen ihre Fähigkeit für Beobachtung, berichtigen ihr Urteil über andere Leistungen; die Beispiele, die vorgeführt werden, ermutigen oft den Zaghaften, festigen den Zweifelnden, erschüttern aber auch die Sicherheit des allzu Zuversichtlichen; kurz, indem die Hospitanten aufmerksam die Lehrstunde mit durchleben, bereichern und vervielfältigen sie ihre Erfahrungen, ohne selbst der Gefahr des Mißerfolgs ausgesetzt zu sein. — c) Erst nachdem die Seminaristen längere Zeit und in mehreren Klassen sich praktisch bethätigt haben, also gegen Ende des Schuljahres, giebt man ihnen einen Einblick in den Betrieb der ganzen Schule, sei es im Nacheinander, indem man jedes Fach von unten nach oben ihnen vorführen läßt; sei es im Nebeneinander, indem man sie in jeder Klasse Stunden in sämtlichen Unterrichtsfächern nacheinander beiwohnen läßt. So wird ihnen vor Augen geführt, daß die Schule wirklich ein Organismus ist, in dem jedes Glied zu wirken hat im Zusammenhang und mit Rücksicht auf die anderen Glieder und somit aufs Ganze; ein Organismus, dessen Gedeihen in Frage gestellt wird, wenn sich die einzelnen Glieder isolieren wollen, wie es die „Fachlehrer" zuweilen thun.

Aber man darf nicht glauben, daß es ausreiche, den Seminaristen einen Plan zu entwerfen, in welcher Reihenfolge sie hospitieren sollen. Sie müssen auch darauf hingewiesen werden, worauf sie im allgemeinen und worauf sie in jeder Unterrichtsstunde besonders zu achten haben. Außerdem müssen bestimmte Zusammenkünfte des Seminars zum Teil den Besprechungen der Erfahrungen gewidmet werden, welche sie gesammelt haben. Natürlich leitet diese Besprechungen der Direktor oder ein Fachlehrer, der die vielfach noch unzutreffenden Urteile der jungen Leute richtig stellt. Am fruchtbarsten werden diejenigen Lehrstunden für die Seminaristen, welche einer von ihnen selbst vor Direktor, Fachlehrer und Seminar hält. Dann sind auch die nachfolgenden Besprechungen am sachverständigsten und am rückhaltslosesten, denn die Seminaristen überblicken sich gegenseitig und schonen sich nicht. In dem auf das Seminarjahr folgenden Probejahr ist natürlich das Hospitieren fortzusetzen, sei es daß der Kandidat besonders dem Unterricht seiner Fachgenossen oder der Lehrer in seiner eigenen Klasse oder überhaupt hervorragender Lehrer öfters beiwohnt.

4. Hospitierende Lehrer. Aber das Hospitieren sollte mit der Ausbildung der Lehrer nicht seinen Abschluß finden, sondern an jeder Schule sollte das gegenseitige Hospitieren der Lehrer bei einander eine ständige Einrichtung sein, nicht nur der weiteren Vervollkommung der ausgebildeten Lehrer wegen, die gewiß auch in Rechnung zu setzen ist, sondern des unmittelbaren Vorteils der Schule wegen. Bekanntlich wird heutzutage in weiten Kreisen über die geringen Ergebnisse des Gymnasialunterrichtes geklagt, die selbst bei

größter Treue der Lehrer und trotz aller wissenschaftlichen Tüchtigkeit derselben oft im Widerspruch stehen zu dem Aufwand an Zeit und Arbeit. Man macht Reformvorschläge über Reformvorschläge und sucht neue Schulgattungen auszubilden, um bessere Erfolge zu erzielen. Unseres Erachtens kann das Gymnasium in seinen Grundzügen unangetastet bleiben. Man muß ihm nur das schaffen, was die ungegliederte Volksschule befähigt, verhältnismäßig so Hohes zu erreichen; größere Einheitlichkeit im Lehrplan sowohl wie im Lehrverfahren. Die Lehrer müssen sich entschließen, ihre allzugroße, oft an das Verfahren auf Universitäten erinnernde Lehrfreiheit aufzugeben. Dadurch sinkt der Lehrer noch lange nicht zur bloßen Lehrkraft herab. Der Entwickelung seiner Persönlichkeit bleibt noch Spielraum genug. Nur muß jeder, der ein überzeugter Freund des Gymnasiums ist, auch mit einiger Selbstverleugnung beflissen sein, offenbare Schäden desselben mit zu beseitigen. Besonders an größeren Anstalten haben ja viele Lehrer gar keine Fühlung miteinander. Jeder lehrt in der ihm liebgewordenen Weise, wohl auch nach eigenem Plan, übernimmt bei der Versetzung fremde Schüler, von deren Vorgeschichte er nichts weiß, und entläßt seine bisherigen, unbekümmert um ihre Zukunft. Auch was seine Schüler bei den Lehrern der anderen Fächer in derselben Klasse lernen, weiß er nicht, noch wie sie da sich bethätigen oder behandelt werden. Und doch ist es für eine Schule — als Lern- wie als Erziehungsanstalt betrachtet —, wenn sie ein organisches Ganze sein soll, von größter Wichtigkeit, daß jeder Lehrer vom Thun des andern weiß und nach dem andern sich richtet, kurz, daß in den wichtigsten Dingen eine gewisse Übereinstimmung herrscht. Durch Konferenzen, Beschlüsse, Wirksamkeit des Direktors allein kann diese nicht hergestellt werden. Bloße Verordnungen und Lehrpläne reichen auch nicht aus, um eine größere Anzahl zu Persönlichkeiten ausgeprägter Menschen dahin zu bringen, daß sie in Unterrichts- und Erziehungsfragen übereinstimmen oder sich ergänzen. Das kann bloß erreicht werden durch ständige gegenseitige Fühlung miteinander, und diese Fühlung bloß durch gegenseitiges Hospitieren bei einander. Dann nimmt jeder freiwillig von dem andern an, was seinem eigenen Wesen zusagt, und so findet allmählich eine immer größere Anähnlichung statt. Es ist ja nicht nötig, daß jeder einzelne Lehrer bei sämtlichen anderen in allen Fächern hospitiert; er braucht bloß mit den an seinen Wirkungskreis grenzenden Lehrern Fühlung zu halten; d. h. er soll sich in den Nachbarklassen um das Fach kümmern, das er in der einen Klasse vertritt, und in seiner Klasse auch Lehrstunden in allen anderen Fächern beiwohnen. Je länger man so sich kennen gelernt hat, um so seltener braucht man zu hospitieren. Die guten Folgen hiervon sind mannigfaltige. Erstens kann erreicht werden eine gewisse Einheitlichkeit des Unterrichts, und zwar zunächst für das Nacheinander. Lernt man die Schüler der nächstunteren Klasse in dem Fache kennen, in dem man sie demnächst belehren soll, so sieht man, an welches Unterrichtsverfahren sie gewöhnt sind, worin sie sicher, worin sie noch unsicher sind. Man sieht, worauf sich besonders die Wiederholungen zu erstrecken haben und worüber man kurz hinweggehen kann. Besucht man nach der Versetzung seiner früheren Schüler die nächstobere Klasse, so bemerkt man, was hier vom Lehrer verlangt wird, und in welcher Weise; man beobachtet, woran man es noch hat fehlen lassen, und kann es das nächste Mal besser machen. Welchen Vorteil hiervon die Schüler haben, liegt auf der Hand. Es wird dann die oft berechtigte Klage verstummen, daß viele Keime, die sich schon glücklich entwickelt hatten, in der folgenden Klasse verkümmern, oder daß von den Lehrern der neuen Klasse die Bekanntschaft mit Dingen verlangt oder vorausgesetzt wird, die in den vorigen Klassen nicht behandelt worden sind.

Ebenso bedeutsam sind die Folgen des gegenseitigen Hospitierens in derselben Klasse für die Einheitlichkeit des Unterrichtes. Leider kann ja in den höheren Schulen nicht wie in der Volksschule der gesamte Unterricht von einem Lehrer erteilt werden, der imstande ist, den Lehrstoff der verschiedenen Unterrichtsfächer vielfach zu verflechten, und von dem nicht zu befürchten ist, daß er über denselben Gegenstand in verschiedenen Unterrichtsfächern verschiedene oder gar entgegengesetzte Urteile äußert. Um diesen Vorteil der Volksschule einigermaßen zu ersetzen, ist dieses Hospitieren ein zweckmäßiges Hilfsmittel. Gewiß hat schon mancher selbst erlebt, welch tiefen Eindruck es auf die Schüler macht, wenn er über einen wichtigeren Punkt dieselbe Ansicht äußert, die kurz vorher ein anderer Lehrer aufgestellt hat, oder wenn er in der Analyse Stoff aus anderen Unterrichtsfächern mit heranziehen läßt.

Und wie viel Zeit kann erspart werden, wenn nicht verschiedene Lehrer dieselben Fragen weitläufig erörtern, sondern aufeinander Bezug nehmen. Auf höheren Schulen aber darf so wenig Zeit vergeudet werden, daß die Lehrer jedes Mittel benutzen müssen, durch das sie Zeit ersparen können.

Aber die Vorteile dieses Hospitierens erstrecken sich nicht bloß auf den Unterricht, sondern auch auf die sittliche Beurteilung der Schüler und auf die Zucht. Man bekommt über die Schülerindividualitäten viel rascher ein richtiges Urteil, wenn man sie im Verkehr auch mit andern Lehrern sieht, insbesondere mit solchen, die ihnen schon vertraut sind. Und beurteilt man sie richtiger, so wird die Zeit des gegenseitigen Fremdseins, nach der Versetzung, welches besonders für die Erziehung so hinderlich ist, wesentlich abgekürzt. Manchem neuen Schüler, besonders wenn er schon erwachsen ist, kommt der Lehrer zufolge großer Verschiedenheit des beiderseitigen Wesens überhaupt nicht innerlich nahe und ist dann leicht geneigt, seinen Charakter ungünstig zu beurteilen. Sieht er aber ebendiesen Schüler im Verkehr mit anderen Lehrern sich erschließen, so ändert sich sein Urteil, er findet vielleicht auch die Seite heraus, an der er ihn zu packen hat, um mit ihm in innigere Beziehungen zu kommen, die doch alle Zeit die Voraussetzungen einer segensreichen Einwirkung sind. Aber auch für die Zucht an der Schule überhaupt ist es wichtig, daß man sieht, wie die Amtsgenossen Zucht und Regierung handhaben. Es bildet sich allmählich an der ganzen Anstalt eine gewisse Gleichmäßigkeit in der Auffassung und Behandlung gleichartiger Vorkommnisse aus, und es wird der Übelstand verhütet, daß von dem einen Lehrer dasselbe Vergehen als ein Hauptverbrechen beurteilt wird, welches ein anderer mit einem strafenden Blicke abthut. Besonders die Heißsporne, welche immer gern gleich mit Donner und Blitz dreinschlagen möchten, können durch das Beispiel maßvoller Lehrer lernen, daß Kinder gesitteter Familien mit leichtem Zügel auf dem Pfade der Ordnung und Sitte gehalten werden können. Wie viel Störung des Unterrichts, unnütze Kraftvergeudung der Lehrer, unbeabsichtigte Kränkungen der Schüler, die leicht Trotz zur Folge haben, würden vermieden werden, wenn auch in dieser Beziehung Einheitlichkeit an den Schulanstalten herrschte.

Bloß bei Einheitlichkeit des Unterrichtes und der Zucht ist es möglich, daß die Schule der Erreichung eines ihrer höchsten Ziele nahe kommt, nämlich der Ausbildung ihrer Zöglinge zu einheitlichen Persönlichkeiten. Dieses Ziel an seinem Teile mit zu erreichen, muß der Lehrer Selbstverleugung üben. Auch dieses von mir verlangte Hospitieren ist ein Opfer; aber es trägt reichen Lohn. Auch ist der Staat imstande, dies Opfer zu erleichtern, wenn er nicht dem einzelnen eine ungebührliche Zahl von Unterrichtsstunden auflegt.

5. **Hospitierende Vorgesetzte.** Hospitieren ist auch eines der wichtigsten Mittel für die Vorgesetzten, um zu beurteilen, was Lehrer und Schüler im Unterrichte leisten, und wie sie miteinander verkehren. Entweder hospitiert der Vorgesetzte angemeldet oder unangemeldet; letzteres, wenn er sehen will, was der Lehrer gewöhnlich leistet; ersteres, wenn es sich darum handelt, was er zu leisten vermag. Freilich ein vollkommen wahres Bild erhält man nur in seltenen Fällen. Besonders der unvorhergesehene Besuch eines höheren Vorgesetzten wirkt auf viele Lehrer und Schüler so lähmend, daß sie ihre Geisteskräfte nicht frei zu entfalten vermögen, während andere, sog. „Blender“, bei solchen Gelegenheiten einen außerordentlich günstigen Eindruck hervorzurufen wissen. Deshalb ist es gut, wenn Schulräte in Gesellschaft des Direktors hospitieren, damit ihre einmaligen Eindrücke durch diesen, der seine Schule doch genauer kennen muß, berichtigt werden können. Bloß flüchtig durch die Klassen zu gehen, ohne daß man den Lehrern Zeit läßt, den Plan der Unterrichtsstunde zu entwickeln, dürfte ein unzureichendes Mittel sein, um sich ein Urteil über einen Lehrer zu bilden. Bei eigentlichen Visitationen wird sich der Vorgesetzte natürlich nicht darauf beschränken, dem Unterrichte bloß zuzuhören.

6. **Hospitierende Fremde (Studienreisen).** An letzter Stelle sind noch zu nennen hospitierende Fremdlinge, welche, meist selbst Lehrer, entweder ihrer eigenen Ausbildung wegen hervorragende Lehranstalten besuchen, oder im Auftrag ihrer Regierung reisen, um in deren Interesse gewisse Beobachtungen über das Schulwesen anderer Länder anzustellen. Wer selbst in fremden Ländern dem Unterrichte in den niederen oder höheren Schulen beigewohnt hat, wird wissen, wie lehrreich solches Hospitieren ist. Aber auch in den verschiedenen Gegenden Deutschlands wird der Unterricht in

so verschiedener Weise erteilt, daß durch ein gegenseitiges Besuchen und darauf folgendes Aussprechen das Schulwesen im allgemeinen nur gewinnen kann. Leider gewähren unsere Regierungen nur selten die Möglichkeit, nach anderen Ländern, ja auch nur nach anderen Städten Studienreisen zu machen, um berühmte Lehranstalten oder besonders tüchtige Lehrer persönlich kennen zu lernen. Und doch würden solche Reisen so fruchtbar sein. Unerläßlich sind sie, wenn es sich darum handelt, neue Methoden richtig kennen zu lernen. Da muß man sehen und hören, wie es gemacht wird. Wer z. B. die Behandlung einer Lehreinheit nach den formalen Stufen liest, bekommt leicht den Eindruck, daß es sich hier um einen künstlichen Schematismus handle; wer aber dem Unterrichte eines geschickten Lehrers beiwohnt, der die formalen Stufen nicht mehr knechtisch, sondern meisterlich handhabt, der sieht, daß sie vollkommen der Natur abgelauscht sind. Leider ist das Hospitieren an preußischen Schulen, von denen doch einige als musterhaft bezeichnet werden können, den Ausländern jetzt sehr erschwert. Sie müssen sich die Erlaubnis dazu vom Kultusminister einholen. Aus anderen Ländern sind solche Erschwerungen nicht bekannt.

7. Etwaige Nachteile des Hospitierens für die Schule. Freilich läßt sich ja sagen, daß das Hospitieren Nachteile für die Schule mit sich bringe. a) Es stört und zerstreut die Schüler. Das ist bis zu einem gewissen Grade wahr. Verringern läßt sich die Zerstreuung, wenn man den Gästen im Rücken der Schüler ihren Platz anweist. Dann wird ihre Anwesenheit schnell vergessen. Übrigens, je häufiger Gäste erscheinen, um so weniger läßt sich die Klasse durch ihre Anwesenheit beeinflussen. Das wird jeder bezeugen können, der an einer viel von Gästen besuchten Schule unterrichtet hat. — b) Das Hospitieren stört den regelmäßigen Fortgang des Unterrichts. Das trifft zu, aber bloß, wenn fremde Gäste plötzlich erscheinen. Der Betrieb des Unterrichts bringt es so mit sich, daß nicht jede Unterrichtsstunde sich einheitlich abrunden läßt. Erscheint nun plötzlich solch ein Gast, so trägt man wohl Bedenken, eine planlos scheinende Stunde vorzuführen, und ändert das Programm zum Nachteil des gesamten Unterrichtsplans. Dabei wird diese Unterrichtsstunde mangelhaft ausfallen, da weder Schüler noch Lehrer auf den Inhalt ausreichend vorbereitet waren. In solchem Falle thut der Lehrer besser, sich fremde Gäste zu verbitten; etwaigen Amtsgenossen oder Vorgesetzten kann er ja die Sachlage darthun. Aber sich abhalten lassen von der Behandlung der einmal für die Stunde festgestellten Lehraufgabe soll man nicht. Angemeldete Gäste bereiten in dieser Beziehung fast keine Störung. Denn man wird stets in der Lage sein, aus dem unmittelbar vorliegenden Stoffgebiete eine geeignete Lehreinheit herauszuschälen ohne Nachteil für den Unterrichtsplan. Deshalb kann die Verbindung eines Seminars mit einem Gymnasium nicht in dieser Beziehung als eine Schädigung der Schule bezeichnet werden. Denn hier treten die Besuche nach vorher bestimmter Ordnung ein. Vor solchen Seminaristen aber, die einem als ständige Gäste zugewiesen sind, braucht man sich nicht zu scheuen, auch eine technisch minder vollkommene Lehrstunde abzuhalten. — c) Wohl aber läßt sich eine andere Art Störung nicht in Abrede stellen, die durch jeden Gast veranlaßt wird. Ein richtiger Lehrer steht zu seiner Klasse im allgemeinen und zu den einzelnen Schülern im besonderen in inneren Herzensbeziehungen. Er nimmt als väterlicher Freund teil an ihren Nöten, er ist oft auch Vertrauter ihrer Schwächen und Fehltritte. Handelt es sich nun um eine Lehraufgabe mit ethischem Gehalt, so wird ihre Behandlung beeinflußt sein von diesen geheimen Kenntnissen des Lehrers. Er wird die Herzen seiner Schüler zu erschließen wissen, daß sie mit beisteuern aus ihren innern Erfahrungen, und er wird die Besprechung so lenken, daß der eine ein Wort des Trostes, der andere eine Mahnung, der dritte eine Anspornung darin zu finden weiß. Solche Stunden haben etwas Weihevolles, aber sie vertragen auch die Entweihung nicht, die durch Gegenwart eines Fremden herbeigeführt würde. Der verstandesmäßigen Behandlung einer Lehraufgabe thut ein Gast keinen Eintrag; aber eine Vertiefung wird um so mehr durch ihn gehemmt, je mehr die Schüler den Jahren der Entwickelung nahe sind, in denen sie vor Fremden ihr Inneres verhüllen und ihren Mund verstummen lassen. Aber solche weihevollen Stunden sind ja so selten, daß man sie unbehelligt von Gästen wird abhalten können.

Litteratur: Schiller, Pädag. Seminarien. Leipzig 1890, S. 140 ff. — Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. — Chr. Muff, Zeitschr. f. Gymnasialwesen, Bd. 45, 46, 47. — G. Richter in Fricks Lehrproben, Heft 44. — Derselbe, in dieser Encykl., Art. Gymnasialseminar. — Fries, Die Vor-

bildung der Lehrer für das Lehramt. München 1896, S. 157 ff. — Rud. Menge, Deutsche Blätter f. erzieh. Unterr. 1878. S. 165 ff.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Hrotsvitha

An der Berlin-Aachener Bahn, zwischen Harz und Weserbergen, liegt die kleine braunschweigische Kreisstadt Gandersheim. Hier hatte früh die Familie der Liudolfinger ein Kloster gegründet und mit großen Liegenschaften und Rechten begabt, das zu den angesehensten unter den geistlichen Stiftungen Deutschlands gerechnet werden muß; denn es war einerseits der bischöflichen Gewalt enthoben, andererseits waren die Äbtissinnen und Kanonissinnen dem höchsten Adel, selbst kaiserlichem Blute entsprossen.

Hier lebte um die Mitte des X. Jahrhunderts Hrotsvitha. Als Mitglied eines solchen Klosters muß sie dem hohen Adel angehört haben, aber kein Chronist weiß zu berichten, wann sie das Licht der Welt erblickt hat und wann sie in das Kloster eingezogen ist, kein Denkstein meldet uns das Jahr ihres Todes; wir wissen nur, daß sie im Kloster war, als Gerberg II., eine Schwester der Frau Hadwig von Schwaben, deren Gestalt uns durch den Ekkehard von Scheffel so vertraut geworden ist, an der Spitze des Gandersheimer Konvents stand. Über ihre Bildung wissen wir wenig. Sie wird früh ins Kloster eingetreten sein. Hier verdankte sie ihren Unterricht der Riccardis, der damals die Leitung und Erziehung der Klosterjugend als Scholastica oblag. Ihre Werke zeugen von einer für jene Tage umfangreichen Bildung; ihr Latein, wenn auch nicht in Ciceronianischer Form geschrieben, zeigt eine flüssige, glatte Form und verrät eine große Bekanntschaft mit den klassischen und kirchlichen Schriftstellern, welche das Mittelalter schätzte. Terenz und Vergil, die Vulgata und die Kirchenväter werden von maßgebendem Einfluß auf ihre geistige Entwickelung gewesen sein. Die Wissenschaften des Triviums (Grammatik, Rhetorik und Dialektik) und des Quadruviums (Arithmethik, Geometrie, Astronomie und Musik) sind ihr wohl bekannt. Ihre Werke, außer Epen und Legenden, die die Geschichte Otto des Großen, die Geschichte ihres Klosters und biblische Geschichten behandeln, sechs Dramen, sind sämtlich lateinisch geschrieben, in sehr lockerem gereimtem Versmaße. Es ist mehr rhythmische Prosa, „die Prosa, die nach dem Verse sucht“.

Der Zweck der Dramen war ein pädagogischer; denn während noch in den Schulen ihrer Zeit die sittenlosen, leichtfertigen Komödien des Terenz neben Vergil dazu dienten, die Jugend in das klassische Altertum einzuführen, so will sie dieselbe Kunst, die bei Terenz dem Laster dient, der Tugend fruchtbar machen, so suchte sie jene klassische Form mit einem gottgefälligen Inhalt zu erfüllen, so stellt sie den sechs Werken des Terenz sechs Gegenwerke entgegen in der ausgesprochenen Absicht, daß sie die Werke des Terenz aus dem Unterricht verdrängen sollen.

In diesen Dramen, deren Titel Gallikan, Kalimachus, Abraham, Paphnutius, Sapientia und Dulcitius sind, werden meist Gegenstände der kirchlichen Legende behandelt. Ein näheres Eingehen auf den Inhalt dieser Werke scheint an dieser Stelle nicht nötig zu sein. Ähnlich wie im Heliand zeigen sich auch hier die Gestalten der Dramen in dem Gewande des deutschen Mittelalters; die römischen Kaiser Hadrian und Konstantin sind die Ottonen, die antiken Heerführer sind als deutsche Stammesherzöge gedacht, die Kämpfe gleichen den Ungarnschlachten, da sind Burgen und Pfalzen, da ist das Ceremoniell des sächsischen Hofes. Auch in die Schule jener Tage läßt uns Hrotsvitha einen Blick thun. In der Eingangsscene zum Paphnutius macht der Held des Stückes seinen Schülern Mitteilungen über Makrokosmus und Mikrokosmus und setzt ihnen dann das Wesen und die verschiedenen Arten der Musik auseinander und in der Sapientia muß der Kaiser Hadrian einen längeren Vortrag über Algebra anhören.

Inwieweit die Dramen Hrotsvithas ihren Zweck erreichten und die Terenzischen Komödieen aus den Schulen verdrängten, läßt sich nicht mit Sicherheit entscheiden. Groß kann jedoch ihr Einfluß kaum gewesen sein, da alle anderen Quellen jener Zeit über sie schweigen und die Dichterin selber Jahrhunderte hindurch vergessen war, bis am Ende des 15. Jahrhunderts der Humanist Konrad Celtis eine Handschrift ihrer Werke in der Bücherei des Klosters St. Emmeran auffand und sie durch den Druck der wissenschaftlichen Welt zugänglich machte. Auch in Gandersheim fand sich später ein Gedicht Hrotsvithas, welches die Gründung und die älteste Geschichte Gandersheims behandelt, vor.

In unseren Tagen ist von J. Aschbach der Versuch unternommen, die Dramen unserer Dichterin als Fälschungen von Celtis und seinen Freunden nachzuweisen; doch ist diese Auffassung nicht haltbar gewesen.

Litteratur: Die beste Ausgabe der Werke der Hrotsvitha ist 1858 von K. A. Barack, Nürnberg besorgt, 1858. — Joseph Aschbach, Hrotsvitha und Konrad Celtes. Wien 1868. — Köpke, Hrotsuit von Gandersheim. Zur Litteraturgeschichte des 10. Jahrh. Ottonische Studien II. Berlin 1869. — Köpke, Die älteste deutsche Dichterin, kulturgesch. Bild aus dem 10. Jahrh. Berlin 1869. — R. Steinhoff, Hrotsvitha, Kanonissin des Stifts Gandersheim, die älteste deutsche Dichterin. Zeitschrift des Harzvereins für Geschichte und Altertumskunde. 1882. 116 ff. — Koldewey, Fr., Braunschweigische Schulordnungen. II. Monumenta Germaniae Pädagogica VIII. Berlin 1890. — Koldewey, Fr., Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. Wolfenbüttel 1892.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Koldewey.

Hugo von St. Victor

geboren 1096, jedenfalls in Blankenburg am Harz, aus dem Geschlechte der Grafen von Blankenburg und Regenstein, kann als Lehrer und Vorbild des Vincent von Beauvais als einer der bedeutendsten Klosterschulpädagogen des Mittelalters gelten. Seine wichtigsten Biographen sind D. Liebner, Derling und Böhmer. Seine Werke (in der Migneschen Patristik, 3 Bde.) behandelte neuerdings kritisch Hauréau, Monographieen über Hugo als Pädagogen schrieben Dr. Schumann 1878 und Unterzeichneter 1893 mit Benutzung der Resultate des Hauréau. Hugos Name und Heimat ist vielumstritten. Der Name Heymon und Frankreich als Heimat scheinen endgiltig abgewiesen zu sein. Hugo hat dem formalistisch-scholastischen Schulbetriebe wiederum zu praktischen Motiven verholfen, hat aber doch seinen Unterricht noch immer mit störender Systemlosigkeit betrieben. Er war 8 Jahre lang Klosterschulvorsteher der Schule zu St. Victor bei Paris. Gerühmt wird im ganzen Mittelalter sein treffliches Latein, er heißt oft alter Augustinus, lingua Augustini ꝛc. Der fast in allen einschläglichen Werken als viel bedeutender hingestellte Vincent v. Beauvais (de puerorum regalium eruditione) ist durchaus von Hugo abhängig. — Fast alle Werke Hugos (47 einzelne Werke und Traktate) enthalten neben rein theologischen auch viele pädagogische Gedanken, weniger davon natürlich die mystischen und scholastischen, als die encyklopädischen Arbeiten. Das pädagogische Hauptwerk des Hugo, das ihm in jeder Geschichte der Pädagogik einen Platz sichert, sind seine „libri VII eruditionis didascalicae". Während Hugo anderswo förmlich gebunden an die Kirchenväter erscheint, ist er in diesem Werke, besonders in der Methodenlehre, durchaus frei und selbständig. Freilich in der Idee, der äußeren Ausführung und den Zwecken des Werkes fußt er sicher auch hier auf den pädagogischen Arbeiten der Kirchenväter, namentlich auf Cassiodor, Isidor von Sevilla und Honorius von Autun. Das Werk war seiner Zeit weit verbreitet und hat viel Nutzen für das damalige Schulwesen gehabt. Hugo verdankt ihm nach Schlossers Urteil den Namen eines „Lehrmeisters". Was die Gliederung der Didactica betrifft, so hat zuerst Hauréau überzeugend nachgewiesen, daß die altgebräuchliche Einteilung in 7 Bücher durchaus unhaltbar ist. Vincent von Beauvais kennt nur 5 Bücher, die Mehrzahl der Manuskripte bieten 6 dar. Unterzeichneter weist auch das 4.—6. Buch als unecht ab und nimmt nur 3 Bücher an. — An der Inhaltsübersicht der Didactica sind die Mängel der mittelalterlichen Pädagogik ziemlich klar ersichtlich. Diese Mängel bestehen in der theologisch-einseitigen Bestimmtheit, in scholastisch-dialektischen Künsteleien, im übermäßigen Klassifizieren. Der nächste Nutzen des pädagogischen Werkes für Hugos Zeit mag wohl der gewesen sein, daß Hugo einen kleinen Schritt vorwärts drang im Kampfe gegen den Aberglauben und die thatsächlich ziemlich unwissenschaftliche Methode seiner Zeit, und das nicht im verwirrenden Ansturm eines Abälard, sondern im tiefen Geistesfrieden und mit wohlthuender Ruhe und Sicherheit. — Was den Unterricht betrifft, so sind seine Grundlagen bei Hugo durchaus psychologisch bestimmt. Ganz im Gegensatze zu seiner den Erfahrungswissenschaften ziemlich unfreundlich gesinnten Zeit zeigt sich bei Hugo ein tiefes Eingehen auf empirische Psychologie und deren Konsequenzen für den Unterricht. Das hat besonders Schumann in seiner Monographie nachgewiesen. — In Bezug auf die Zweckbestimmung des Unterrichts ist Hugos Ansicht scholastisch-mystisch bestimmt, ganz im Sinne und Geiste seiner Zeit, allein Hugo ist in seinen Zweckbegriffen nicht radikal, wie z. B. Abälard, er sucht vielmehr, wo er irgend kann, zu vermitteln, und das war, wenigstens für die Schule, eine viel geeignetere Art, als das ungestüme Wesen jenes radikalen Nominalisten. Der Kirche gegenüber

ist Hugo selbständig, er dringt wiederholt auf eigene Prüfung des Glaubensinhalts. Die weltliche Wissenschaft ist dem Hugo wohl eine Dienerin, aber nicht eine Feindin der Theologie und das wohl darum, weil er im Gegensatze zu den Schreiern und Charlatanen der Zeit auch die weltlichen Wissenschaften genau kannte. Der Pädagogik des Hugo liegt eine ziemlich tüchtige Philosophie zu Grunde. Schumann meint S. 38 seiner Monographie: „Hugo sucht nicht nur die höheren Begriffe, sondern auch den ganzen Zusammenhang der Wissenschaft und deren Entstehung philosophisch zu begründen." Hugo ist Neuplatoniker, aber er verbindet nach dem Vorgange des Boethius mit dem Neuplatonismus aristotelische Dialektik — vielleicht die einzige Möglichkeit, um Scholastik und Mystik mit Schwung und Klarheit zu vermitteln. Es liegt Methode darin, wie ja auch Hugo stets die Notwendigkeit der Innehaltung einer bestimmten sachgemäßen Methode beim Unterrichte betont. Für alle Zeiten wichtig ist seine Hauptregel, daß man stets acht geben soll, daß man auch wirklich nur das Hauptsächliche der Wissenschaft gebe und das Nebensächliche verständig auszuscheiden wisse. Weise Stoffbeschränkung ist nach ihm das Hauptzeichen einer guten Methode. Fortwährend betont Hugo die Notwendigkeit eines geordneten Vorwärtsschreitens. „Aptissime incedit, qui incedit ordinate!" In der Unterrichtsstunde scheint Hugo es geliebt zu haben, zuerst kurze Übersichten über das zu Behandelnde zu geben und dann die weitere Ergänzung. Auf Vorstellungs-Centren möchte er aufbauen, sie erweitern. Daß Hugo nicht bloßer Theoretiker, der Regeln in Menge giebt und wenige selbst befolgt, gewesen ist, wird aus fast allen seinen Schritten ersichtlich, denn er giebt fast immer, um nicht dem flüchtigen, das Gedächtnis schwächenden Darüberhinlesen Vorschub zu leisten, bei jedem neuen Abschnitte in seinen Büchern vorher einen kurzen Entwurf und wiederum am Schlusse eine kurze Rekapitulation des Stoffes. Fast alle diese methodischen Grundsätze jedoch, gewiß trefflich in ihrer Art, sind zu Hugos Zeit Stimmen in der Wüste gewesen, — bald verhallt und vergessen; viele von ihnen haben spätere Pädagogen, Baco, Luther, Comenius, Locke wieder aufgenommen — vieles davon bleibt heute noch methodisches Ideal, dem wir mit Recht nachstreben. — Den Lehrern rät Hugo Demut, Herzenseinfalt und allem materialistischen Wesen gegenüber Hochhaltung der Geistesgüter, den Schülern Eifer, vielseitiges Interesse, Selbstthätigkeit, regelrecht geordneten Gang der Studien. Hugo unterscheidet in der „Didascalica" vier Hauptdisziplinen: die Logik, die Praktik, die Theorik und die Mechanik. Die Theorik umfaßt die rein theoretischen Wissenschaften: Theologie, Mathematik und Physik, die Logik umfaßt das Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik. Die Praktik ist individuell (Ethik), privat (Ökonomik) und öffentlich (Politik). Die 4. Disziplin endlich giebt eine Art nationalökonomischer Theorie von Handwerk und Gewerbe, z. B. eine Theorie der Weberei, der Waffenschmiedekunst, der Schiffahrt, der Jagd, der Heilkunde, der Schauspielkunst. Überhaupt bringt er in der Mechanik alle möglichen Künste und Gewerbe unter, z. B. die Kochkunst unter der Theorie von der Jagd. Wir bedauern, daß die Ansichten Hugos in St. Victor praktisch nicht durchgeführt worden sind, in praxi mußte Hugo doch bei der herrschenden trivialen Methode bleiben. — Was einzelne Fächer betrifft, so finden wir im Religionsunterrichte dem Allerlei der Scholastiker gegenüber Gründung auf die heilige Schrift. Die Hauptkunst ist das Analysieren religiöser Stoffe: es finden sich oft Analysen eines religiösen Stoffes in der Art, daß recht gut Katechesen im Sinne des 18. Jahrhunderts daraus gesponnen werden könnten. Mustergiltig für alle Zeiten sind Hugos Bemerkungen gegen alle Schönrednerei und manieriertes Wesen auf Katheder und Kanzel, — nicht in der Kunst der Worte, in der Schönheit der Wahrheit ruht die Religion! — Hugos Stellung zu den weltlichen Wissenschaften ist eine ganz eigentümliche: auf der einen Seite ist er freier und selbständig denkender Gelehrter, der sich über viele Vorurteile seiner Zeit hinwegsetzt, auf der anderen Seite ist er doch theologisch und mönchisch beschränkt. Es lag das an seiner gebundenen äußeren Stellung und an der ganzen Gärung seiner Zeit im Nominalismus und Realismus. Im übrigen steht Hugo in den weltlichen Wissenschaften durchaus auf den Schultern des großen Fuldaer Schulmannes, des Rhabanus Maurus (cf. dort). Hugo hat, das sei noch ganz kurz bemerkt, die klassischen Studien, besonders die lateinischen Autoren, geliebt und zwar mit Umgehung der kirchenväterlichen Verwässerungen. In der Grammatik hat er seinen Schülern gewiß nicht viel mehr, als einen toten Sprachmechanismus überliefert, in der Dialektik und Rhetorik hat

er sich nicht von den Zeitfesseln losgemacht, wenn er auch die Scheinwissenschaft eines Abälard bekämpft. Im Quadrivium und in den Realien finden sich nur grobe Anfänge, die moralische und physische Erziehung erhebt sich nur äußerst wenig über die rohen Anschauungen des saeculum obscurum.

Zadel bei Meißen. Schmidt.

Hülfeleistungen

s. Helfersystem

Humanismus und Realismus

1. Erklärung der Begriffe. 2. Recht u. Unrecht des Realismus. 3. Die Bedeutung der humanistischen Disziplinen. 4. Die Bedeutung der realist. u. humanist. Fächer für die formale Bildung. 5. Geschichtliches.

1. Erklärung der Begriffe. Mit dem Namen Humanismus und Realismus bezeichnet man zwei pädagogische Richtungen, die seit zwei Jahrhunderten um die Vorherrschaft in den höheren Schulen ringen. Man kann sie so erklären: der Humanismus legt das Hauptgewicht auf den sprachlich-litterarischen, der Realismus auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht; jenem erscheint die Befähigung zur verständnisvollen Auffassung der geistig-geschichtlichen Welt als das Hauptziel des allgemein bildenden Unterrichts, dieser sieht in der theoretischen und praktischen Herrschaft über die Natur die wichtigste Aufgabe des Verstandes und in der Anleitung hierzu die erste und bedeutendste Leistung des Unterrichts.

Es ist der große Unterschied der wissenschaftlichen Studien selbst, der in diesem Gegensatz pädagogischer Tendenzen sich wiederspiegelt, der Unterschied der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften. Jene haben die Erkenntnis des geistig-geschichtlichen Lebens der Menschheit, dessen wichtigste Denkmäler Sprachen und Litteraturwerke sind, diese die Erkenntnis der körperlichen Welt und ihrer Erscheinungen, von den kosmischen Bewegungen bis herab zu den Vorgängen im lebenden Körper, zum Ziel. Für die Erforschung der Innenwelt ist die Philologie, für die Erforschung der Außenwelt die Mathematik das große Organon.

Es bedarf kaum des Hinweises darauf, daß zwischen den beiden großen Gebieten des Erkennens selbst kein Gegensatz stattfindet. Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften setzen sich vielmehr überall voraus, sie fördern sich gegenseitig, als Hilfswissenschaften einander unterstützend; und ihre Ergebnisse ergänzen sich zur Darstellung der einen Wirklichkeit, die wir die Welt nennen. Die Philosophie, der Idee nach die einheitliche Wissenschaft von dem einheitlichen Universum, umschließt Geistes- und Naturwissenschaften als die beiden großen Zweige menschlicher Erkenntnis. Der Gegensatz liegt nur in dem Verhältnis des Einzelnen zu den beiden Halbkugeln des globus intellectualis: den einen ziehen Neigung und Begabung zur Mathematik und Naturwissenschaft, den andern zu philologisch-historischen Studien. Und nun geschieht hier, was man überall beobachten kann: jeder hält, was er selbst treibt und versteht, für das Große und eigentlich Wichtige und fordert von allen anderen, daß sie es eben dafür ansehen, schätzen und treiben; vor allem aber ist jedermann, heutzutage vielleicht mehr als je zuvor, geneigt, den öffentlichen Schulen seinen eigenen geistigen Besitz zum Ziel und Maß zu machen. So entsteht der Gegensatz der einander befehdenden Richtungen des Realismus und Humanismus; er wird so lange dauern, als Interesse und Begabung der Einzelnen auseinander gehen.

Zur Feststellung der Begriffe bemerke ich noch folgendes: Es ist eine übliche, aber nicht gerechtfertigte Verengung des Begriffes des Humanismus, wenn man ihn auf die Richtung einschränkt, die von dem Betrieb des Lateinischen und Griechischen allein das Heil erwartet; man kann ein Anhänger der humanistischen Richtung sein, ohne z. B. die Kenntnis der griechischen Sprache für einen notwendigen Bestandteil der Gymnasialbildung oder gar aller höheren Bildung überhaupt anzusehen. Diese Spezialisierung des Begriffes ist geschichtlich erklärlich; zur Zeit der Begründung unserer Gelehrtenschulen im 16. Jahrhundert konnte es sich nur um die klassischen Sprachen handeln, wie denn auch die philologische Forschung ihnen fast ausschließlich zugewendet war. Heute liegen die Dinge anders; wie es eine germanische und romanische Philologie giebt, und dazu eine indische und ägyptische u. s. w., so werden wir auch die Beschäftigung der Schule mit der neueren und älteren Sprache und Litteratur unseres Volkes den humanistischen Studien zuzählen, und natürlich nicht minder die Beschäftigung mit dem Englischen und Französischen, mit Shakespeare und Molière, mit dem Hebräischen und den Psalmen: das gesamte

geistige Leben der Menschheit ist ihr Gegenstand. An jenem engen Begriff des Humanismus könnte nur festhalten wollen, wer die „klassischen“ Völker für die allein wahrhaft menschlichen, für die einzige wesentliche Darstellung des menschlichen Geistes hielte, eine Anschauung, zu der die Renaissance im 15. Jahrhundert und nochmals der Neuhumanismus auf der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts neigte, die aber zu unserer Zeit als ausgestorben bezeichnet werden kann.

Auf der anderen Seite ist auch der Begriff des Realismus verengt und verunreinigt durch allerlei Anhänge und Anklänge: Utilitarismus, Materialismus, mindestens aber Mangel an Idealismus haben sich an den Namen gehängt. Mit all dem hat unser Begriff gar nichts zu thun. Das Studium der Mathematik und Naturwissenschaft kann natürlich mit ebenso freier und uninteressierter Neigung, mit ebenso reiner Freude am Erkennen betrieben werden, als das Studium des Griechischen oder des Sanskrit; zum Nutzen in dem niedrigen Sinne des Wortes haben sie für den einzelnen kaum nähere Beziehung. Und ebenso gilt für die Schulstunden: sie können alle ohne Unterschied in hohem oder gemeinem Sinne betrieben werden. Wie wenig aber eine materialistische Metaphysik eine notwendige Folge mathematisch-naturwissenschaftlicher Studien ist, das weiß jeder, der auch nur ein wenig in der Geschichte der Philosophie sich umgethan hat; die Namen von Newton und Leibniz, von Fechner und Lotze mögen daran erinnern.

Zur näheren Bestimmung der Begriffe füge ich noch ein Wort über einen anderen Gegensatz pädagogischer Richtungen ein, der mit dem Gegensatz von Humanismus und Realismus wohl vermischt und verwechselt wird: es ist der Gegensatz der formalistischen und materialistischen Richtung. Diese setzt den Wert des Unterrichts wesentlich in den Besitz der bestimmten gedächtnismäßig besessenen Sachkenntnisse, jene sieht mehr auf die formelle Ausbildung der Erkenntniskräfte durch den Unterricht. Der Gegensatz kreuzt den obigen; es giebt einen formalistischen und einen materialistischen Humanismus: jener schätzt vor allem den Gewinn, den die Erlernung von Sprachen der Ausbildung der sprachlichen und logischen Funktion bringt, dieser legt das Gewicht mehr auf den Gewinn an historischen und litterarischen Kenntnissen. Und ebenso kann man von dem Gegensatz eines formalistischen und eines materialistischen Realismus reden; auch hier kann man mehr auf den Gewinn an Kenntnissen, aus Naturwissenschaft und Mathematik, oder mehr auf die Ausbildung der Fähigkeiten des Denkens und Beobachtens sehen.

Ehe ich nun in eine Erörterung des Rechts und Unrechts von Humanismus und Realismus eingehe, bemerke ich noch dies: die beiden Richtungen stehen heute nicht und standen in Wirklichkeit wohl niemals im Verhältnis des ausschließenden Gegensatzes. Es giebt gegenwärtig niemand, der die eine oder die andere Seite der wissenschaftlichen Studien überhaupt verachtete und aus den Schulen ausgeschlossen sehen wollte; und ebensowenig giebt es eine Schulform, die ausschließlich humanistisch oder realistisch wäre; es handelt sich überall nur um ein Mehr oder Weniger. Im besonderen muß man sich hüten, unsere sog. Realschulen für rein realistische Anstalten zu halten. Vielleicht kamen die ersten Anstalten dieses Namens, die Semlersche und Heckersche im vorigen Jahrhundert, dem nahe; unsere heutigen Realschulen sind alle zugleich humanistische Schulen, und umgekehrt: unsere humanistischen Gymnasien sind zugleich Realschulen. In den preußischen Realgymnasien kommen nach dem Lehrplan von 1892 von 259 Wochenstunden nur 72 auf Mathematik und Naturwissenschaft, dagegen 120 auf Sprachen, mit Einschluß der deutschen; in der Oberrealschule entfallen von 258 Stunden 83 auf Mathematik und Naturwissenschaft, 106 auf Sprachen, wozu dann noch die Geschichts- und Religionsstunden kommen. Andererseits widmen die Gymnasien von 252 Stunden 52 der Mathematik und Naturwissenschaft und 143 den Sprachen. Auch kann man sagen, daß sie den sprachlich-litterarischen Unterricht in realistischem Geist betreiben; in der Klassifikation der Pädagogik des 17. Jahrhunderts, Verbalismus oder Realismus, hätten sie ohne Zweifel ihren Ort unter der zweiten Kategorie. Übrigens wird auch bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler den realistischen Fächern, vor allem der Mathematik, fast nicht minder Gewicht beigelegt, als den Sprachen. — Natürlich, wir leben in einer Welt, in der jene beiden Seiten, die geistige und die materielle, überall mit und bei einander sind; jedermann bedarf also eines Unterrichts, der ihn befähigt, in beiden sich zurechtzufinden. Und hierüber besteht denn auch gegenwärtig keine Verschiedenheit der Ansichten mehr; es giebt keine Anhänger der humanistischen Richtung,

die aus dem Gymnasium die Realien überhaupt wieder zu entfernen wünschten; und ebenso wenig giebt es Anhänger der realistischen Richtung, welche die Notwendigkeit eines sprachlich-litterarischen Unterrichts überhaupt nicht anerkännten.

2. Recht und Unrecht des Realismus. Den Gegensatz, wie er heute besteht, kann man hiernach so formulieren: die Humanisten suchen von der ehemaligen Alleingiltigkeit und Alleinberechtigung der sprachlich-litterarischen Studien in der Schule möglichst viel festzuhalten, die Realisten fordern dagegen verstärkten Betrieb und stärkere Geltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die Gemäßigteren unter ihnen, wie sie etwa im deutschen Realschulmännerverein vertreten sind, erstreben, ohne den Wert des sprachlich-litterarischen Unterrichts zu verkennen, größere Anerkennung des Bildungswertes der realistischen Fächer, vor allem und zunächst in Form der Anerkennung der Gleichberechtigung der neuen, realistischen Schulformen mit dem alten klassischen Gymnasium. Eine radikale Richtung, wie sie etwa in Herbert Spencers Erziehungslehre das Wort führt, verlangt für den wissenschaftlichen Unterricht, d. h. für Mathematik und Naturwissenschaft in jeder Schule den ersten Platz und neigt dazu, von Sprachen und Historien überhaupt mit einiger Geringschätzung zu reden, wie denn auch auf der anderen Seite gelegentlich von den Käfern und Würmern, von den Linien und Figuren geringschätzig geredet wird.

Die erste Forderung halte ich für durchaus berechtigt und ich zweifle nicht daran, daß sie sich durchsetzen wird. Das Gymnasialmonopol, soviel denn davon noch erhalten ist, wird auf die Dauer nicht zu halten sein. Die Bedeutung des klassischen Unterrichts, soweit er denn überhaupt noch besteht, ist im Abnehmen, die Bedeutung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Zunehmen, und darin wird eine Änderung in absehbarer Zeit nicht eintreten. Es giebt jetzt zweifellos wissenschaftliche Berufe, für die eine weiter geführte mathematisch-naturwissenschaftliche Vorbildung viel weniger entbehrlich ist, als die Kenntnis der griechischen Sprache. Und diese Berufe sind in raschem Vordringen. Ich erinnere nur an die Verschiebung in der Zusammensetzung unserer akademischen Welt. Am Anfang des Jahrhunderts und noch in den 30er und 40er Jahren gehörten mindestens 3/4 aller Studierenden der theologischen, juristischen und der philosophisch-historischen Seite der philosophischen Fakultät an; gegenwärtig bilden die Mediziner die stärkste Fakultät; zusammen mit den Studierenden der naturwissenschaftlichen Hälfte der philosophischen Fakultät und den Angehörigen der technischen Hochschulen, machen sie mehr als die Hälfte aller Studierenden aus.*)

Dagegen erscheint mir die Forderung des radikalen Realismus: den allgemein-wissenschaftlichen Unterricht, ja die allgemeine Bildung überhaupt in erster Linie auf Mathematik und Naturwissenschaft zu gründen, nicht berechtigt und nicht erfüllbar. Die humanistischen Fächer haben zur menschlich-geistigen Bildung nähere Beziehung und darum nehmen sie im allgemeinen Unterricht mit Recht den ersten Platz ein. Hierin wird, soviel ich sehe, auch die Zukunft nichts ändern. Ich gehe auf die beiden Seiten der Sache, den materialen und den formalen Bildungswert der beiden Fächer, mit ein paar Bemerkungen ein.

Zuerst die materiale Seite. Ich knüpfe an die Betrachtungen an, die H. Spencers vielgelesene und auch des Sinnreichen viel enthaltende Erziehungslehre (Deutsch von Fritz Schulze) hierüber bietet.

Welches Wissen hat den größten Wert? So stellt Spencer die Frage. Er antwortet: das der Wissenschaften, in erster Linie das der Mathematik und Naturwissenschaften. Sie zeigen, was überall und immer gilt. Dagegen gehalten erscheint das Wissen singulärer Thatsachen, wie es die Geschichte bietet, minderwertig; und ebenso hat auch grammatisches und lexikalisches Wissen nur in engem Kreis Geltung. Und doch legen gerade auf diese Dinge unsere Schulen noch beinahe alles Gewicht. Spencer findet dafür in einer anthropologischen Betrachtung die Erklärung: Bei den Naturvölkern geht der Kleidung der Putz und die Bemalung vorher, die Befriedigung der Eitelkeit kommt vor der Befriedigung der Naturbedürfnisse. Ganz ebenso steht es mit der Erziehung der europäischen Völker noch heute: das Glänzende und Schmückende geht dem Notwendigen und Nützlichen vor. Eine vernunft- und naturgemäße Erziehung, wie sie allmählich an der Zeit ist, wird freilich anders urteilen. Für

*) Zahlen in dem Werk von Conrad, Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten 50 Jahre. Man vergleiche meine Schrift: Über die gegenwärtige Lage des höh. Schulwesens in Preußen (1893), S. 45 ff.

sie wird der Wertmesser der Kenntnisse sein: was sie beitragen zu einem „vollkommenen Leben". Und hier tritt denn etwa folgende Reihenfolge hervor. Die erste Voraussetzung eines vollkommenen Lebens ist die Erhaltung des Lebens selbst und der Gesundheit; dann kommt die Beschaffung der Mittel zum Leben. Die Wissenschaften, die diese Dinge lehren, sind Physiologie, Physik, Chemie, Geometrie. Weitere Voraussetzung eines vollkommenen Lebens ist die Erfüllung der Aufgaben des Familienlebens und der bürgerlichen Gesellschaft. Auch hierfür sind wieder die Wissenschaften notwendig: Physiologie und Psychologie, als Grundlagen der Moral und der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und Politik. Und nun erst kommt, was zur Ausschmückung der Muße dient: Kunst, Litteratur und Sprachen, die Spencer denn nicht gering schätzen will, aber dem Erfreulichen müsse das Notwendige vorangehen. Er ist durchaus überzeugt, daß eine weisere Zukunft es so halten und über die Erziehungsweise der Gegenwart die Hände über dem Kopf vor Erstaunen zusammenschlagen wird: wie konnten jene Jahrhunderte, die doch selbst Wissenschaft hervorgebracht haben, so thöricht sein, sie in der Erziehung fast völlig beiseite zu lassen?

Die Argumentation ist von bestechender Einfachheit. Auch mag die Betrachtung für England, wo die Schulen und Schulübungen des 16. Jahrhunderts sich fast unverändert bis ins 19. Jahrhundert erhalten hatten, nicht ohne Recht sein; es handelt sich hier darum, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht überhaupt erst Beachtung in den Schulen zu verschaffen. Im übrigen aber wird man dem berühmten Philosophen nicht Unrecht thun, wenn man sein Urteil in diesem Stück doch etwas seltsam und sein Verständnis für das Seelenleben des Kindes wie für geschichtliches Leben überhaupt etwas eng findet. Der unmittelbare Nutzen der Naturwissenschaften für die Leitung des Lebens wird, so scheint mir, von ihm ebenso sehr überschätzt, wie die Bedeutung des sprachlich-litterarischen Unterrichts für die Entwickelung des geistigen Lebens unterschätzt.

Die Erhaltung des Lebens und die praktische Herrschaft über die Dinge, sagt der Philosoph, beruht auf Befolgung von Naturgesetzen, also ist die Kenntnis dieser Naturgesetze die erste und wichtigste aller Erkenntnisse; also ihre Erlernung die erste Aufgabe des Unterrichts. — Die Voraussetzung gilt, aber nicht die Folge. Das wäre nur dann der Fall, wenn die Befolgung der Naturgesetze von ihrer Erkenntnis in abstracto abhinge. Die Natur hat aber auf andere Weise für die Lebenserhaltung gesorgt und das wird allerdings, wollte sie anders Leben haben, notwendig gewesen sein. Müßte der Säugling erst aus der Physik die Lehre von den Gesetzen des Luftdrucks lernen, um saugen zu können, müßte er erst Chemie studieren, um verdauen zu können, dann würde es übel um seine Lebensaussichten stehen. Müßte der Knabe, um tanzen und springen, werfen und schleudern zu lernen, vorher die Gesetze der Statik und Mechanik studieren, er würde jene Künste wohl nie erreichen. Hätten die Mütter, um Mütter werden und Kinder aufziehen zu können, erst Physiologie studieren müssen, dann brauchten wir vermutlich uns heute nicht über die Aufgabe der Erziehung den Kopf zu zerbrechen.

Wohl, sagt unser Philosoph; aber nachdem das Leben so viel komplizierter geworden, und nachdem die Wissenschaften die Gesetze der Natur und des Lebens erforscht haben, geht der sicherer, der die Kenntnis dieser Gesetze hat; die Mutter, die Physiologie und Diätetik versteht, wird ihre Kinder besser aufziehen und vor schädlichen Einflüssen bewahren, als eine, die hiervon gar nichts weiß, dagegen Italienisch treibt und den Dante im Urtext liest. — Gewiß, daß die Kenntnis des Italienischen hierzu wenig austrägt, gebe ich zu. Ich bin aber nicht ganz sicher, daß das Studium der Physiologie und Pädagogik, wenn es in die höheren Töchterschulen eingeführt sein wird, erheblich mehr dafür leisten wird. Ja, ich kann mich nicht ganz des Zweifels erwehren, ob es nicht hin und wieder von negativem Wert sein würde. Das Auswendiglernen und Nachsprechenkönnen von Formeln macht durchaus nicht immer klüger, wohl aber macht es zuweilen dümmer. Ich las einmal, ich glaube es war in den fliegenden Blättern, einen Scherz: eine junge Frau sucht eine Köchin und examiniert die sich Meldenden, ehe sie ihre Wahl trifft, in der Physik und Chemie; vermutlich hatte sie in der Schule gelernt, wie wichtig diese Wissenschaften für die Physiologie der Ernährung seien. Die Prüfung fiel wenig befriedigend aus; denk dir, klagt sie ihrem Mann, wie dumm diese Personen sind; da frag ich eine: bei wie viel Grad siedet das Wasser? Das weiß sie nicht; und diese Person

will eine perfekte Köchin sein. — Ich fürchte, daß diese junge Dame durch den Unterricht in den „Wissenschaften“ abgehalten worden ist, sich mit den Dingen selbst zu befassen. Ihre papierne Wissenschaft läßt sie die anschauliche Kenntnis gar nicht vermissen und würde ihre Erwerbung erschweren: vermutlich würde sie, an den Herd gestellt, dem Kochtopf mit dem Thermometer auf den Grund gehen.

Ich habe einige Sorge, daß ähnliche Verwirrungen durch das „wissenschaftliche“ Studium der Physiologie in der Kinderstube angerichtet werden könnten, oder vielmehr, sie werden wirklich angerichtet. Oder glaubt man, daß unsere gebildeten Mütter, die bei jedem Anlaß täglich drei oder vier Werke über Mutterpflichten und Kinderpflege nachschlagen, auch Vorträge über Physiologie und Chemie gehört haben, sich auf Kinderwartung und Kinderzucht besser verstehen, als unsere Bauerfrauen? meine Erfahrungen, und sie erstrecken sich auf Bauernhäuser ebenso, wie auf die Häuser der Bildung, sprechen nicht für die Wissenschaft als Leiterin des Lebens. Ich schlage den Wert eines Lots Erbweisheit in diesen Dingen höher an, als den Wert eines Centners Schul- und Buchweisheit. Die Schule, die hier not thut, ist nicht die Schule des Professors, sondern das Haus einer Mutter, die die Sache versteht, nicht aus Büchern und Vorträgen, sondern aus Erfahrung und Erbweisheit. — „Wenn eine Mutter ihren Erstgeborenen, sagt Spencer, betrauert, der den Folgen eines Scharlachfiebers erlegen ist, und wenn vielleicht ein aufrichtiger Arzt ihren Argwohn bestätigt, daß ihr Kind würde genesen sein, wäre nicht seine Körperkraft durch Überstudium untergraben gewesen, wenn auf ihr dann die doppelte Qual des Kummers und der Gewissenspein lastet, so ist es nur ein geringer Trost, daß sie den Dante im Urtext lesen kann.“ — Sicherlich, kein großer Trost. Ich weiß aber nicht, ob nun die also belehrte Mutter ihre jüngeren Söhne besser bewahren wird. Der allgemeine Satz: Überstudium ist für die Gesundheit nachteilig, wird ihr nicht viel helfen, wenn sie nicht zugleich den Blick dafür erwirbt, bei welchem Punkt das Studium in Überstudium übergeht. Sonst macht er sie nur ängstlich und verwirrt und sie verzärtelt nun die Kinder und wird den Lehrern und vielleicht auch dem Publikum mit Überbürdungsklagen lästig. Der Bauer sieht, wo für seine Pferde die Überarbeitung beginnt, und so sieht es die Bauerfrau vielleicht auch für ihre Knaben; nicht die Wissenschaft hat es sie gelehrt, sondern das Leben und die in der Überlieferung summierte Erfahrung der Geschlechter. Buch- und Schulweisheit ohne diese Voraussetzung leistet darin oft weniger als nichts. Der „lateinische Bauer“ ist eine bekannte Figur; das Volk meint, der alte Bauer komme mit Erbweisheit und Erfahrung, mit Bauernregeln und Bauernaberglauben doch noch weiter als sein studierter Sohn mit Agrikulturchemie und Physiologie.

Ich möchte nicht mißverstanden werden. Ich bin natürlich nicht so thöricht, die Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Praxis überhaupt gering zu schätzen, die ungeheuere Steigerung der Macht des Menschen über die Natur durch Wissenschaft liegt ja zu unserer Zeit auf der flachen Hand. Ich gebe auch bereitwillig zu, daß jemand, der beides hat, Übung und Erfahrung und theoretische Erkenntnis dazu, dem bloßen Praktiker überlegen ist. Aber ich möchte warnen vor jener nicht seltenen Überschätzung des unmittelbar praktischen Nutzens eines allgemeinen naturwissenschaftlichen Unterrichts; der praktische Wert kann erst da bedeutend hervortreten, wo ein wirkliches Studium der Dinge, wie es auf einer technischen oder gewerblichen Schule betrieben wird, sich mit der Erfahrung und Übung verbindet; wofür denn freilich der erste allgemeine Unterricht den Wert einer Vorschule hat.

Sehr viel größer und unmittelbarer ist der praktische Nutzen des Rechenunterrichts und in gewissem Maße auch der Geometrie und Arithmetik. Die Sache liegt so auf der Hand, daß es keiner Ausführung bedarf. Auch ist ja das Rechnen und die elementare Geometrie überall ein Hauptstück des Schulunterrichts.

Mit einem Wort gehe ich noch auf den theoretischen Wert eines allgemeinen Unterrichts in den Naturwissenschaften ein. Es ist kein Zweifel, daß unsere ganze moderne Philosophie und Weltanschauung nach Form und Inhalt in erster Linie durch die Entwickelung der Mathematik und Naturwissenschaften bestimmt worden ist. Die Astronomie und Kosmologie haben der neuen Philosophie das Grundgerüst, die mathematische Mechanik die formalen Kategorieen gegeben, endlich beginnt neuerdings die kosmische, geologische und biologische Entwickelungslehre der Weltanschauung das allgemeine Schema zu geben. Damit ist gesagt, daß niemand ohne Mathematik und Naturwissenschaft zur modernen Philosophie und Weltanschauung den Zugang

gewinnen kann, und daß also keine Schule, die sich die Aufgabe stellt, ihre Schüler zum Verständnis der Gegenwart und ihrer Gedanken anzuleiten, auf einen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft verzichten darf. Wie weit sie ihn führen soll, das wird davon abhängen, wie viel Raum ihm im Ganzen des Lehrplans zugestanden werden kann und wie weit sie hoffen darf, die Schüler zur Selbstthätigkeit auf diesem Gebiet zu führen. Wünschenswert ist es gewiß, daß wenigstens die Gelehrtenschule alle dahin bringt, daß sie die Grundbegriffe klar und deutlich auffassen, und den einen und andern auch soweit fördert, daß er einen Anfang selbstthätiger Untersuchung auf irgend einem Gebiet macht. Wer sehend durch unsere Welt gehen will, dem dürfen diese Wissenschaften nicht fremd bleiben. Und wer sich mit Teilnahme und Fleiß ihnen hingiebt, dem werden sie reiche Frucht schöner Freude tragen. Denn das war freilich eine thörichte Besorgnis, die man früher wohl einmal äußern hören konnte, daß durch die wissenschaftliche Untersuchung die Naturempfindung gestört, die Freude gemindert werde. Vielmehr, je tiefer das Wissen, desto reicher thut sich die Natur der Betrachtung auf; der Einsichtlose gleitet mit stumpfem Blick über die Oberfläche der Dinge dahin; dem Wissenden erst enthüllen sie ihren Reichtum und ihre Tiefe. Er sieht, wie mit bewaffnetem Auge, das Ferne und das Nahe: die Sterne des Himmels und die Blüten der Erde reden zu ihm und ein unscheinbarer Stein an der Heerstraße, an dem der Unkundige achtlos vorübergeht, erzählt ihm seine Jahrtausende alte Geschichte. Und auch das wird die Erkenntnis der Natur ihm leisten, was der alte Lucretius als das nie genug zu preisende Verdienst des griechischen Weisen um die Menschheit besingt: sie wird ihn frei machen von der dumpfen Furcht, womit abergläubischer Wahn die Nichtwissenden gefangen hält. Darum: Felix qui potuit rerum cognoscere causas.

3. Die Bedeutung der humanistischen Disziplinen. So gerne ich also die Bedeutung der Naturwissenschaften und Mathematik für die Orientierung des Geistes in der Wirklichkeit anerkenne, ebenso entschieden möchte ich nun andererseits vor jener Unterschätzung der humanistischen Fächer warnen, wie sie uns bei den extremen Realisten entgegentritt. Sprachen, Litteratur, Geschichte sind so wenig ein auch entbehrlicher Schmuck der Bildung, daß man sie vielmehr geradezu die Substanz des geistigen Lebens nennen kann. Es giebt kein geistiges Leben ohne Geschichte, und es giebt keine Geschichte ohne Litteratur und Sprachen. Sie bilden die sich forterbende Substanz des Geisteslebens, durch deren Aufnahme der Einzelne erst Mensch, d. h. ein Glied der großen geistigen Gemeinschaft der Menschheit wird. Die Fortpflanzung aber des Geistes geschieht nur auf geistige Weise. Das leibliche Leben wird ohne Kunst und Wissenschaft durch den Naturgang fortgepflanzt, und seine Erhaltung ist zunächst animalischen Instinkten anvertraut; die Fortpflanzung und Erhaltung des geistigen Typus geschieht allein durch bewußte Thätigkeit, durch Lehren und Lernen.

Und darum finden wir, daß alle Völker, die geistiges Leben hervorgebracht haben, zuerst für seine Fortpflanzung Sorge getragen haben. Die erste Aufgabe aller Schulen war, nicht Belehrung über die äußere Natur, sondern die Erhaltung des geistig-geschichtlichen Lebens und die Einübung der Fertigkeiten, woran dieses hängt. Lesen und Schreiben, Grammatik und Rhetorik, Religion und Dichtung, das sind die Dinge, für die überall zuerst Schulen und Schulunterricht entstanden sind. So bei den Griechen: Grammatik und Homer sind ursprünglich die Substanz des Unterrichts; so bei Juden und Muhammedanern: das Gesetz und die Sprache des Gesetzes sind der erste Gegenstand der Lehre; so bei den Christen: die Lehre der Kirche und ihre Sprache sind in den mittelalterlichen Schulen, die Schrift und die Sprachen in den protestantischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts das große Hauptstück des Unterrichts. Und wenn die Gymnasien seit den Tagen des Neuhumanismus die griechische und lateinische Sprache und Litteratur zum beherrschenden Mittelpunkt machten, so geschah es wieder in der Überzeugung, daß der menschliche Geist seine höchste und freieste Entfaltung in jenen Völkern erreicht habe, und daß darum die Beschäftigung mit ihnen der gerade Weg zu menschlicher Bildung sei.

Also nicht Zufall und überlebter Unsinn oder kindischer Trieb nach Putz und Bildungsflitter ist es, der den sprachlich-litterarisch-geschichtlichen Studien in den Schulen die erste Stelle gegeben hat, sondern die Einsicht, daß die Erhaltung des geistigen Lebens an ihnen hängt. Und das wird auch in Zukunft so bleiben. Nicht Physik und Physiologie, Kosmologie und Mathematik sind die ersten Grund-

lagen menschlicher Geistesbildung, sondern Geschichte, Litteratur und Sprachen.

Zu demselben Ziel führt folgende Betrachtung. Die eigentlichen Aufgaben des Menschen als solchen werden ihm nicht durch die Beziehung zur Natur, sondern zu seiner menschlichen Lebensumgebung aufgegeben. Das Tier lebt in der Natur, sein Leben ist ein Naturprozeß; die Erhaltung des animalischen Daseins ist der gleichförmige Lebensinhalt aller Individuen, ja aller Generationen einer Spezies. Der Mensch als animalisches Wesen lebt auch in der Natur; als Mensch, als geistiges Wesen lebt er in der Geschichte. Sein eigentlicher Lebensinhalt besteht nicht in den vegetativ-animalischen Verrichtungen, sie bilden bloß den Untergrund, auf dem sich jener entwickelt. In der Lebensbeschreibung eines Menschen ist davon kaum die Rede; das geistige Leben bildet ihren Gegenstand. Dieses aber ist bestimmt durch die Beziehung des Einzelnen zum geschichtlichen Leben, seinen Inhalten und Formen: Staat, Kirche, Gesellschaft, Familie u. s. w. Die besondere Art, wie er das geschichtliche Leben seiner Zeit und seines Volkes aufnimmt und zu einem eigentümlichen Lebensgehalt ausbildet, das ist es, was uns an dem Menschen interessiert. Wie Lessing oder Friedrich der Große die Bildungselemente ihrer Zeit sich aneigneten, wie sie die durch die geschichtliche Lage der Dinge ihnen gestellte Aufgabe faßten und lösten und dadurch auf die Zukunft wirkten, das wollen wir von dem Biographen hören. Und nicht anders steht es mit dem einfachsten Mann aus dem Volk. Wie er sich den großen Lebensformen einfügte, wie er sich zu seiner Famlie, zu dem geselligen Kreis, zu der wirtschaftlichen Gemeinschaft, zu Gemeinde und Staat, zu den kirchlich-religiösen Verbänden stellte, das bestimmt seinen Lebensinhalt. Und der Wert seines Lebens beruht darauf, wie er die von hier ihm entspringenden Aufgaben löste, die Aufgaben des Gatten und Familienvaters, des Genossen und Freundes, des Berufsarbeiters und Staatsbürgers, des Gliedes endlich der geistigen Lebensgemeinschaft, der er angehörte.

Ist es nun die Aufgabe der Erziehung, das heranwachsende Menschenkind für die Lösung seiner Lebensaufgaben geschickt zu machen, so wird also auch die Folge gelten, daß diejenigen Kenntnisse und Übungen die ersten und wichtigsten sind, die zu den wichtigsten Lebensaufgaben die nächste Beziehung haben. Es wird aber kein Zweifel darüber bestehen, daß die humanistischen Fächer zu jenen menschlich-sittlichen Aufgaben engere Beziehung haben, als Mathematik und Naturwissenschaft. Sind diese für Technik, für Naturbeherrschung und Naturbearbeitung aller Art wichtig und also unter Umständen ein notwendiges Stück der Berufsbildung, so stehen jene mit den allgemeinen Aufgaben des Menschenlebens in engstem Zusammenhang. Menschen und menschliche Dinge und Verhältnisse verstehen, dazu trägt die Beschäftigung mit Sprachen, Litteraturwerken und Geschichte mehr aus, als die Beschäftigung mit Linien und Zahlen, mit Steinen und Kräutern.

Das ist natürlich auch Spencer nicht entgangen. Aber, so sagt er nun, auch hier sind es erst die Wissenschaften, die belehren, die Kenntnis einzelner Thatsachen ist von geringem Wert. Psychologie und Soziologie und Moral, die sind dem Menschen allerdings wichtig, aber Regierungsjahre und Heiraten von Königen, Schlachttage und Belagerungen, Vokabeln und Regeln, die machen ihn nicht klüger oder für die Lösung seiner Lebensaufgabe geschickter. — Freilich nicht; und ein Unterricht, der sonst nichts böte, bleibe dem Spott des Philosophen überlassen. Doch wird er dann seinerseits nicht vergessen, daß natürlich Erkenntnis geschichtlicher Dinge nicht möglich ist ohne ein Schema von festen Daten und Verständnis von Sprachen nicht ohne grammatische und lexikalische Kenntnisse. Wer die englische Geschichte studieren will, der wird denn doch wohl immer noch gut thun, sich die Reihe der regierenden Häuser und Fürsten einzuprägen; und selbst von ihren Heiraten Notiz zu nehmen wird am Ende nicht ganz verlorene Mühe sein. Und so wird, wer englische oder lateinische Historiker lesen will, sich denn auch bequemen müssen, Wörter und Regeln zu lernen. Und nun gar Psychologie und Soziologie! Giebt's denn einen andern Weg zu diesen Wissenschaften als den, daß man erst vielfältige Kunde des menschlichen Innenlebens und des Gesellschaftslebens in concreto erwirbt? Und was wäre hierfür geeigneter, als das Studium von Litteraturwerken und die Beschäftigung mit der Geschichte? Die Dichter zeigen uns die Vorgänge des Innenlebens in großen, typischen Beispielen. Aus dem Homer oder dem Shakespeare wird der Knabe oder der junge Mann doch wohl mehr an Kenntnis des Seelenlebens gewinnen, als aus sämtlichen Lehrbüchern der Psychologie; jedenfalls aber können ihm die

letzteren erst helfen, wenn er mannigfache konkrete Kunde mitbringt. Und mit der Soziologie und Moralphilosophie wird es nicht anders sich verhalten: Homer und Herodot, die Bibel und die deutschen Heldenbücher, geschichtliche Darstellungen und Reisebeschreibungen werden in der Hand des Schülers mehr leisten als Spencers Prinzipien der Soziologie und der Ethik. Hat er einen Schatz konkreter Kenntnisse erworben, dann mag er auch diese Bücher mit Nutzen zur Hand nehmen; ohne jene Voraussetzung können sie ihm gar keinen Gewinn bringen.

4. Die Bedeutung der realistischen und humanistischen Fächer für die formale Bildung. Ich füge endlich über die Bedeutung der beiden Seiten des Unterrichts für die formale Bildung noch eine Bemerkung hinzu. Auch hier wird jetzt vor Überschätzung der realistischen, vor der Unterschätzung der humanistischen Fächer zu warnen sein. Sicherlich können auch diese überschätzt werden, und es ist früher vielfach geschehen, so von denen, die den Unterricht in der lateinischen Grammatik priesen, beinahe als ob es unmöglich sei, ohne ihn überhaupt zu Verstande zu kommen. Doch scheint mir, daß wir jetzt eher in Gefahr sind, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in dieser Hinsicht zu überschätzen. Gewiß kann er höchst Schätzenswertes leisten: der Unterricht in den Naturwissenschaften kann vortrefflich Anleitung geben, scharf zu sehen, deutlich zu sondern, klar zu beschreiben; ein guter Unterricht in der Physik und Chemie wird anleiten, komplexe Erscheinungen in ihre Elemente zu zerlegen, Probleme bestimmt aufzufassen und zu stellen, Hypothesen und Thatsachen scharf zu unterscheiden, Beweise zu prüfen und Verifikationen zu finden, störende Elemente zu eliminieren u. s. w. Ein guter mathematischer Unterricht wird die Schärfe des eigentlich begrifflichen Denkens zu entwickeln vorzüglich geeignet sein, er bringt dem Schüler die Kraft der Definition und des Schlusses zum Bewußtsein, er nötigt komplizierte Zusammenhänge aufzufassen, versteckte Beziehungen ans Licht zu ziehen, entfernte Abhängigkeiten zu verfolgen. Alles das wird der Unterricht freilich nur dann leisten können, wenn es ihm gelingt, den Schüler zur Selbstthätigkeit zu führen. Bleibt es bei einem passiven Lernen, und das kommt doch auch vor, es sei weil der Schüler keine Neigung und Begabung für diese Dinge hat, oder weil dem Lehrer die Gabe fehlt, sie ihm zu einem Gegenstand lebendigen Interesses zu machen, dann wird von alledem nichts eintreten.

H. Spencer scheint das zu übersehen, wenn er den Naturwissenschaften im Gegensatz zu den humanistischen Disziplinen nachrühmt, daß sie zu selbständigem Nachdenken und Forschen führten, während diese in sklavischer Abhängigkeit von der Autorität hielten: „Das Erlernen von Sprachen, heißt es, führt, wenn irgend etwas, dazu, die bereits ungebührlich hohe Achtung vor der Autorität noch ferner zu vergrößern. Dies und das sind die Bedeutungen dieser Wörter, sagt der Lehrer oder das Wörterbuch; so und so ist die Regel, sagt die Grammatik. Vom Schüler werden diese Aussprüche als unbestreitbar hingenommen. Die notwendige Folge ist eine Neigung, alles was festgesetzt wird, ungeprüft aufzunehmen. Ganz entgegengesetzt ist die Spannkraft, welche die Wissenschaft erzeugt, sie nimmt ununterbrochen die Vernunft des Einzelnen in Anspruch. Ihre Wahrheiten werden nicht auf Autorität hingenommen, jedermann hat die Freiheit sie zu prüfen; jeder Schritt in der Untersuchung unterbreitet sich seinem Urteil. Aus alledem entspringt jene Unabhängigkeit, die eine höchst schätzbare Eigenschaft des Charakters ist.“

Setzt man den schlechtesten Sprachunterricht dem besten mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gegenüber, dann mag es ungefähr so herauskommen, obwohl auch dann noch zu sagen wäre: so weiches Wachs ist die menschliche Natur nicht, daß mit so einfachen Mitteln ihr Selbständigkeit oder Unterwürfigkeit einzuarbeiten wäre. Aber ganz dasselbe wird gelten, wenn man einen elenden wissenschaftlichen Unterricht einem guten sprachlichen gegenüberstellt. Oder ist das nicht möglich? Hat es nie einen naturhistorischen Unterricht gegeben, der darin bestand, systematische Einteilungen und Nomenklaturen auswendig lernen zu lassen, keinen physikalischen, der sich darauf beschränkte, die Paragraphen eines Lehrbuchs zu erklären, keinen mathematischen, der nichts that, als Lehrsätze und Beweise dem Gedächtnis einhämmern? Und sollte so etwas nicht auch heute noch vorkommen? Spencer muß in der Schulwelt und Schullitteratur nicht weit herumgekommen sein, wenn er das nicht für möglich hält. Und ein derartiger Unterricht wird zur Verdummung und Unterdrückung eigener Denkthätigkeit so gut geeignet sein, als der stumpfsinnigste Sprachunterricht. Ein guter

Kopf reißt sich auch hier wohl durch, aber die Masse wird in denselben trägen und stumpfen stupor paedagogicus fallen, wie beim Wörter- und Phrasensammeln und -zusammenflicken.

Nimmt man dagegen einen guten oder auch nur leidlichen Sprachunterricht, so ist leicht zu sehen, daß er der Freiheit und Selbstthätigkeit des Schülers sehr rasch Spielraum verschafft. Er hat kaum die ersten Wörter und Regeln gelernt, so beginnt er auch die ersten kleinen Sätze in der fremden Sprache zu machen oder aus ihr zu übersetzen; und nun muß er den eigenen Verstand brauchen: muß hier der Ablativ oder eine Präposition, muß hier de oder ab, ejus oder suus stehen? Das sagt dem kleinen Sextaner nicht das Gedächtnis, er muß seinen Verstand fragen. Und ebenso beim Übersetzen in die Muttersprache: durch welche Satzform soll ich ein durch den absoluten Ablativ bloß angedeutetes Verhältnis ausdrücken? Das Lexikon giebt keine Antwort; Verstand und Sprachgefühl allein können entscheiden. Und so giebt später fast jedes lateinische oder griechische Wort die Aufgabe einer kleinen selbständigen Untersuchung; es giebt ja kein äquivalentes Wort dafür in der deutschen Sprache, das man nur mechanisch einzusetzen brauchte: man muß den Gedanken verstehen oder nachdenken, um die Übertragung auch nur eines Wortes zu finden. Ich bin geneigt zu glauben, daß es nirgend so leicht und so bald möglich ist, dem Schüler kleine den Verstand herausfordernde Aufgaben zu stellen, als im Sprachunterricht, es sei denn im Rechenunterricht. In allen anderen Fächern wird es schwerer sein, zu selbständiger Thätigkeit, zu eigener Untersuchung zu führen; das gilt auch von den Naturwissenschaften. Sehen, auffassen, beschreiben und behalten, wie es der naturhistorische Unterricht, ähnlich wie der historische, fordert, ist freilich auch eine nützliche Übung, den Verstand setzt sie wenig in Thätigkeit, das heißt den des Knaben, anders liegt die Sache natürlich für den Biologen. Und ähnlich wird es doch auch mit Physik und Chemie stehen; bringt man den Schüler zu selbständiger Untersuchung, vortrefflich! aber es wird bei manchem seine Schwierigkeit haben und vielleicht erst spät gelingen. Gerade der Sprachunterricht zwingt zur Selbstthätigkeit. Vielleicht kann man ihm eher zum Vorwurf machen, daß er es zu sehr und zu früh thut: den Nepos oder Cäsar lesen ist, rein sprachlich genommen, vielleicht eine Aufgabe, die zu große Anforderungen an den durchschnittlichen Verstand eines 12—14jährigen Knaben stellt. Dagegen wüßte ich für einen 18—20jährigen nicht leicht eine geeignetere oder übendere Aufgabe, als die, den Gedankenzusammenhang einer horazischen Epistel oder eines platonischen Dialogs zu finden und darzustellen, vorausgesetzt, daß er der Sprache hinlänglich Herr ist. Mir scheint hiergegen die Mathematik nicht aufzukommen, so hoch im übrigen ihr Wert für die Entwickelung der Fähigkeit des streng logischen Denkens, d. h. des Operierens mit scharf definierten Begriffen anzuschlagen sein mag. Gerade die größere Beweglichkeit oder Unbestimmtheit des poetischen oder philosophischen Gedankens ist ein Vorteil; die Gedanken der Mathematik sind, man möchte fast sagen, allzu präzis, allzu einseitig bestimmt, sie binden das Denken, während jene ihm größere Freiheit und Beweglichkeit gestatten. Über die Bedeutung eines Verses bei Horaz, über den Gang des Gedankens bei Plato ist Meinungsverschiedenheit möglich, über die Richtigkeit eines mathematischen Beweises nicht. Auch das letztere wird sein gutes haben, und der Schüler soll die Kraft dieses strengen Denkens durchaus auch fühlen lernen; aber übender ist doch vielleicht die gemeinsame Durcharbeitung jener weniger strengen Gedankengänge. Da ist eine Diskussion möglich, jeder sucht aus dem Gedanken des Ganzen die Notwendigkeit der eigenen Auffassung darzuthun, er zieht ein unbeachtetes Wort, eine entferntere Stelle, eine Analogie aus einem andern Gedicht heran, bis eine befriedigende Auflösung des Rätsels, oder vielleicht auch ein reines non liquet, oder die Möglichkeit verschiedener Auffassungen, entsprechend einer verschiedenen Auffassung des Dichters oder einer Verschiedenheit des Geschmacks und Empfindens der Interpreten erreicht ist.

Es pflegt gesagt zu werden: der Begriff der Naturgesetzmäßigkeit bleibe einem Philologen oder philologisch geschulten Mann sein Leben lang fremd; er denke in Regeln mit Ausnahmen. Ich weiß nicht, ob es so ist; mir kommt vor, daß dieser Begriff nicht sonderlich schwierig zu fassen ist; vermutlich verläßt doch kein Schüler die Anstalt, ohne daß ihm die Allgemeingiltigkeit des Gesetzes der Gravitation geläufig geworden ist, auch wird er die Allgemeingiltigkeit geometrischer Sätze gefaßt haben und nicht mit dem stillen Vorbehalt scheiden, Ausnahmen von dem pythagoreischen Lehrsatz zu entdecken oder zuzulassen. Eher

würde ich einige Sorge haben, daß ein junger Mann, der allzu einseitig durch Mathematik und Naturwissenschaft gebildet wäre, in der Anwendung der „Regel mit Ausnahmen“ Schwierigkeiten finden könnte. Und doch wird das Leben dies überaus häufig von ihm fordern. Von dem Arzt, dem Lehrer, dem Richter, dem Seelsorger, dem Staatsmann wird gerade dieses immer gefordert, daß er individuelle Fälle, die gar nicht auf eine einfache mathematische Formel sich reduzieren lassen, behandle. Es ist freilich gut, wenn er mathematisch denken kann, aber notwendig auch, daß er noch etwas mehr kann, als mathematisch denken; und hierzu helfen ihm vielleicht Übungen, wie sie die Interpretation von Schriftstellertexten aufgiebt, mehr als Geometrie und Physik.

Nach allem werden wir also sagen: wie beide Arten von Wissenschaften notwendig sind, so auch beide Arten von Unterricht; und unsere höheren Schulen haben wohl daran gethan, daß sie die Elemente der Mathematik und Naturwissenschaft in ihren Kursus aufgenommen haben. Aber auch daran haben sie wohl gethan, daß sie den humanistischen Disziplinen die erste Stelle gelassen haben; hoffentlich lassen sie sich auch in Zukunft durch übertriebene Anpreisungen der radikalen Realisten nicht irre machen, noch weniger aber durch Hohn und Spott, wie er gegen die alten Schulübungen jetzt so häufig gehört wird.

5. Geschichtliches. Zum Schluß deute ich die Umrisse der Geschichte des Gegensatzes an, soweit er in unserer Schulwelt zur Erscheinung kommt.

Hier wie auch sonst zeigt die Geschichte eine Art Pendelbewegung, ein Auf- und Abschwanken zwischen dem Übergewicht humanistischer und realistischer Tendenzen. Auf Zeiten mit ausgesprochener Neigung für die abstrakten und allgemeinen Wahrheiten der Philosophie und Wissenschaften folgen Zeiten mit ebenso ausgesprochener Vorliebe für die Beschäftigung mit dem Konkreten und Einzelnen, oder, was damit zusammenfällt, mit Geschichte und Litteratur, denn nur in der geistigen Welt, nicht in der Natur giebt es das Individuelle. So beginnt die Neuzeit mit dem Humanismus, das ist mit entschiedenster Hinneigung zu sprachlich-litterarischen Studien, Poeten und Oratoren heißen die Humanisten, Dichtung und Beredsamkeit ist die Kunst, die sie üben und lehren. Vorauf geht ein Zeitalter, das durch ebenso große Ausschließlichkeit philosophisch-wissenschaftlicher Neigungen charakterisiert ist: es hat wohl kaum eine Epoche gegeben, die gegen die litterarische Form, gegen Poesie und Eloquenz, so gleichgiltig gewesen wäre, als die zweite Hälfte des Mittelalters; rein auf das ‚Was‘, auf die Sache gerichtet, war man gegen das ‚Wie‘, die litterarische Form, völlig gleichgiltig, rein auf den Begriff gerichtet, hatte man für das Individuelle geringe Schätzung. In diesem Sinne ist die zweite Hälfte des Mittelalters realistisch, ihr Unterrichtsbetrieb, wie er in der artistischen Fakultät seine Darstellung fand, war ganz auf Logik und Mathematik, Physik und Metaphysik basiert. Der Sprachunterricht der Lateinschule aber war reiner Notbehelf, es handelt sich allein um die Einübung eines technischen Hilfsmittels der Verständigung. Mit der Gewalt eines lange zurückgehaltenen Naturinstinkts brach dann im Humanismus die Lust an der litterarischen Form, in Vers und Prosa hervor, so sehr, daß manchen darüber der Inhalt fast gleichgiltig wurde. Das wissenschaftliche Studium aber wendete sich ganz der geistig-geschichtlichen Welt, hier im besonderen dem griechisch-römischen Altertum zu.

Im 17. Jahrhundert beginnt sich allmählich eine Rückwendung zum Realismus zu vollziehen. Die Entwickelung der neuen Kosmologie und Physik, der neuen Chemie und Biologie beginnt die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zu lenken; die Erzeugnisse der neulateinischen Poesie und Eloquenz, die dem 16. Jahrhundert so überaus interessant und wichtig erschienen waren, kommen allmählich außer Kurs; auf das litterarische Zeitalter des Humanismus folgt wieder ein philosophisch-wissenschaftliches, an die Stelle der Poeten und Oratoren, der Erasmus und Reuchlin, treten als führende Männer Mathematiker und Naturphilosophen, Descartes und Spinoza, Hobbes und Locke, Leibniz und Wolff. Die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts, das Zeitalter Chr. Wolffs, zeigt wieder ein entschiedenes Übergewicht eines realistischen, auf allgemeine Wahrheiten gerichteten, an Mathematik und Naturwissenschaften sich orientierenden Geistes.

In der pädagogischen Litteratur treten diese Tendenzen schon im 17. Jahrhundert, in Männern wie Ratichius und Comenius, hervor. Auch der Universitätsunterricht folgte bald der Zeitströmung, die Professoren der Poesie und Eloquenz fanden schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts für ihre

Übungen wenig Nachfrage, Philosophie und Wissenschaften standen wieder in Geltung. Langsamer folgten die Schulen; neu gegründete Anstalten, wie die Ritterakademieen, das Franckesche Pädagogium, die ersten Realschulen zeigen die Richtung der Bewegung. Auch die alten Lateinschulen mußten sich allmählich zur Anstellung von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften bequemen; doch blieb hier im ganzen der alte Betrieb: lateinische Verse galten auf den Fürstenschulen auch noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts für das Meisterstück der menschlichen Bildung. Die Folge war die Mißachtung des Schulbetriebs in der öffentlichen Meinung; das Aufkommen des Philanthropinismus ist das Symptom des Unglaubens, der sich gegen das bestehende Schulwesen erhoben hatte: sein Versprechen, dem Natürlichen gegen das Überlieferte und Konventionelle freie Bahn zu machen, fand überall offene Ohren.

Indessen, bevor sich diese Bestrebungen in einer allgemeinen Umgestaltung des Schulwesens durchzusetzen vermochten, hatte sich in der Richtung des Geistes schon wieder ein Umschwung vollzogen: auf das Zeitalter der Aufklärung folgt das Zeitalter des neuen Humanismus, an den sich die Romantik schließt; die absolute Schätzung der Vernunft und Wissenschaft weicht einer mehr gefühlsmäßigen, ästhetisch-poetischen Welt- und Lebensanschauung; nicht das Nützliche, sondern das Schöne gilt. Unter dieser neuen Konstellation vollzog sich am Anfang dieses Jahrhunderts nach dem großen politischen Zusammenbruch die Reorganisation des höheren Schulwesens. Herrschend sind dabei die Ideen des neuen Humanismus: allgemein menschliche Bildung, Entwickelung des Sinnes für das Schöne und Wahre und Gute, vorzugsweise durch Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturwerken, wird als die große Aufgabe des Gymnasiums angesehen. Doch wird daneben die Bedeutung der realistischen Wissenschaften nicht verkannt; besonders in Preußen wird der Mathematik und den Naturwissenschaften auf dem Lehrplan die zweite Stelle eingeräumt. Eine ‚allseitige' Bildung ist das Losungswort Joh. Schulzes. Dabei blieb freilich der Humanismus thatsächlich herrschend; zum Teil wurde auch an dem veralteten Ziel der Imitation noch festgehalten.

So erhob sich, seitdem mit der Entwickelung der naturwissenschaftlichen Forschung und der auf ihr beruhenden Umgestaltung des technischen und wirtschaftlichen Lebens der Realismus wieder im Aufsteigen war, eine immer stärkere Opposition gegen den herrschenden Schulbetrieb. In den freilich mehr geduldeten als geförderten Realschulen brachten die Städte den Bedürfnissen breiter Volksschichten mehr entgegenkommende Bildungsanstalten hervor. Auch das altsprachliche Gymnasium mußte sich zu immer weitergehenden Einschränkungen des klassischen Unterrichts entschließen. So ist ohne Zweifel der Realismus gegenwärtig überall im Vordringen begriffen und ich zweifle nicht daran, daß er sein nächstes Ziel: Gleichstellung des Realgymnasiums mit dem klassischen für die wissenschaftlichen Studien in kurzem erreichen wird. Daß er nicht zu einer ausschließlichen Herrschaft gelangen wird, wie ihn früher der humanistische Unterricht zeitweilig besessen hat, dafür ist allerdings durch die in der Natur der geistigen Bildung und auch der gesellschaftlichen Bedürfnisse liegende Notwendigkeit, wie ich sie oben anzudeuten versucht habe, gesorgt.

Litteratur: K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. — A. Bain, Erziehung als Wissenschaft. — H. Spencer, Erziehungslehre, übersetzt von Fr. Schultze. — L. Ballauff, Humanismus und Realismus, päd. Studien, alte Folge, 15. Heft. Wien, Pichler. — E. Mach, Der relative Bildungswert der philosophischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (1886.) — Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung (1889). — Fr. Pietzker, Humanismus und Schulzweck (1889). — S. Günther, Über den Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (1890).

Berlin. *Fr. Paulsen.*

Humboldt, Wilhelm von

1. Lehrjahre. 2. Wanderjahre. 3. Humboldt als Leiter und Reformator des preußischen Unterrichtswesens. 4. Im Dienste der Politik. 5. Wissenschaftliche Thätigkeit. 6. Familienleben und Tod.

1. Lehrjahre. Der Boden, in dem Wilhelm von Humboldt wurzelt, ist der brandenburgisch-preußische: sein Geschlecht hatte dem preußischen Staat schon geraume Zeit Beamte und Offiziere gestellt, auch der Vater war Major. Aber großen Einfluß hat diese Familientradition auf den Sohn nicht gehabt. Am 22. Juni 1767 in Potsdam geboren, gehört er dem Zeitalter und Staat der Aufklärung an, und diese war bekanntlich allem Traditionellen und historisch Ge-

wordenen abhold. Ein Aufklärer, der Philanthropinist Campe, war auch der erste Erzieher und Lehrer der beiden Brüder Wilhelm und Alexander (geb. 1769), und auch sein Nachfolger Kunth bildete sie in demselben Geist, der dann von dem Popularphilosophen Engel noch weiter in ihnen entwickelt wurde. Erst auf der Hochschule zu Göttingen, die Wilhelm nach einem halbjährigen Aufenthalt in Frankfurt a. O. zu Ostern 1788 aufsuchte, berührte ihn in den Vorlesungen des Philologen Heyne eine andere eben erst sich Bahn brechende Richtung, die des Neuhumanismus; einstweilen aber blieb dieser nur als Same in seinen Geist gesenkt, ohne sofort Wurzel zu schlagen und aufzugehen. Wohl aber fand er in dem Gefühlsphilosophen Jakobi und vor allem in dem enthusiastischen Georg Forster eine Ergänzung der aufklärerischen Verstandeskühle nach der Gefühlsseite hin. Durch den letzteren wurde auch sein Interesse für die französische Revolution aufs höchste gesteigert, 1789 ist er selbst nach Paris geeilt, um die große Bewegung dort an ihrer Quelle kennen zu lernen: es waren die Frühlingstage der Revolution, die rauhen Stürme, welche die Blütenknospen im Blut erstickten, sollten erst noch kommen. So wohnten in der Brust des Jünglings zwei Seelen, wie man am deutlichsten aus seiner Mitarbeit an einer Schrift Forsters („über Proselytenmacherei“ 1789), in der dieser die Intoleranz der Berliner Aufklärer bekämpft, erkennen kann, während Humboldt doch mit eben diesen Berlinern noch von früher her befreundet war und es zu sein auch nicht aufhörte. Allein wenn die Berliner Gesellschaft schlechtweg „aufgeklärt“ war, war es der preußische Staat seit Friedrichs des Großen Tod nicht mehr: 1788 war das Wöllnersche Religionsedikt erschienen, und selbst ein Kant war von dieser neuen frömmelnden Richtung brutalisiert und zum Schweigen verurteilt worden. Sie lernte nun auch Humboldt als Referendar am Kammergericht zu Berlin, wo er bei einer Entscheidung gegen das Ministerium mitzuwirken Gelegenheit hatte, in wenig günstigem Lichte kennen; offenbar hat er unter dem Eindruck gerade auch dieser Erfahrung schon nach einem Jahr mit dem Titel eines Legationsrats den Staatsdienst verlassen.

Und doch war diese Erfahrung höchstens nur der Anlaß; die wahren Gründe lagen tiefer, sie lagen in seiner Natur, in seiner Auffassung vom Leben und, wie wir später noch sehen werden, vom Staat. Wenn wir heute von „Bildung“ reden, so hat das Wort eine recht abgeschliffene und abgegriffene Bedeutung (S. den Art. „Bildung“ von Paulsen), namentlich in der Zusammensetzung „Schulbildung“ ist es etwas durchaus Schablonenhaftes, Individualloses, auf den Durchschnitt Berechnetes. Ganz anders am Ende des vorigen Jahrhunderts in der Prägung, die Herder dem Wort gegeben hatte. (S. den Art. „Herder“.) Da wußte man zunächst noch nichts davon, daß die Schule bilden könne, weil Bilden ein Wachsen von innen heraus bedeute und darum ein durchaus Individuelles und Eigenartiges sein und ergeben müsse; bilden kann sich jeder nur selbst. In diesem Sinn verstand auch Humboldt das Wort — als Selbstbildung; der Schule — das war für ihn die Aufklärung — war er entwachsen, sie befriedigte ihn nicht mehr und konnte ihm nichts mehr geben; er wollte ein Individuum werden und dazu konnte er nur sich selber machen. Und deshalb nahm er denn seine Bildung in die eigene Hand.

Dabei stößt er nun wieder auf jene geistige Strömung, von der er erstmals in Göttingen leise berührt worden war, auf den Neuhumanismus, und als Führer auf diesem Wege bietet sich ihm August Friedrich Wolf dar, der große Philologe in Halle. Aber sofort bewährt sich auch, was diesen Menschen Bildung ist und heißt: keine Aufnahme und Aneignung fremden Eigentums, sondern ein Mitproduzieren und Nachschaffen. Ist Humboldt auch im ersten Augenblick der Lernende, so wird er doch rasch genug auch seinerseits Mitarbeiter nicht nur, sondern auch Lehrer des Freundes; gerade ihm, Humboldt, verdankt diese in Wolf ihren gelehrten Meister findende neuhumanistische Bewegung die feinsten und wertvollsten Anregungen, den tieferen philosophischen und ästhetischen Gedankenhintergrund. Wie sehr die beiden Männer in ihrer Arbeit eins geworden waren, das zeigte sich der Öffentlichkeit erst später in Wolfs berühmter „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ (1807), in die er Stellen aus einer Humboldtschen Skizze über die Griechen eingefügt hat. Und was bedeutet den beiden der neu belebte Humanismus oder genauer gesprochen die Beschäftigung mit den Griechen? was die Griechen selber? Nur schwer können wir uns heute noch vorstellen, was für diese Menschen Homer, was ihnen Griechenland gewesen ist. Hier finden sie, was sie suchen

und selber werden wollen — Menschen, ganze und volle, individuelle und schöne Menschen; hier ist das Ideal, das wir erst erjagen müssen, das Ideal einer ästhetischen Kultur wirklich erreicht. In dieser idealistischen Verklärung sieht auch Humboldt die griechische Menschheit, und darum versenkt er sich mit Wolf in die einfache Größe und Schönheit Homers, darum übersetzt er für sich Pindar und beginnt die Übertragung des Äschyleischen Agamemnon, denn in diesen Dichtern fand er eine einzigartige Verknüpfung plastischer und musikalischer Eindrücke. Es ist gesagt worden, der Neuhumanismus habe die Griechenbegeisterung religiös empfunden und betrieben; im strengsten Sinn gilt das nur von jenem unglückseligen schwäbischen Dichter Hölderlin, dem über dem Heimweh nach dem Lande der Griechen, das er mit der Seele suchte, die allzu zart besaitete Laute zerbrach, der arme Sinn verrückt wurde. Aber bis zu einem gewissen Grad ist es doch auch bei anderen, ist es auch bei dem weit kühleren Humboldt der Fall gewesen: in der Mitte zwischen einer das positive Christentum bekämpfenden Aufklärung und einer das mittelalterliche Christentum wieder erneuernden Romantik blieb er bei dem spezifisch griechischen, dem klassischen Ideal, das seinen heidnischen Ursprung und Charakter nicht verleugnen konnte und wollte: er fühlte positiv griechisch, also weder christlich noch antichristlich.

Dieses Ideal war, wie schon gesagt, ein ästhetisches, weil die Griechen das Volk der Schönheit sind. Und das führte ihn von Wolf, ohne daß er ihm doch untreu zu werden brauchte, einem anderen Freunde zu, einem größeren, zu Schiller. Die Bekanntschaft mit diesem war vermittelt durch die Frauen: Karoline von Dacheröden (seit 29. Juni 1791 Humboldts Frau) und Charlotte von Lengefeld kannten sich schon als Mädchen, so machte sich der Verkehr der Männer dann von selbst. Schiller hat zwei Freunde, an und mit denen er sich ins Klare durcharbeitet, es war erst Körner, dann neben ihm Humboldt. Jener ist wohl der notwendigere Freund für ihn gewesen, etwas wie ein Hof- und Zuchtmeister für den werdenden gärenden Stürmer, dieser bei weitem der feinere und in dem vorgeschrittenen Stadium der Schillerschen Entwickelung für diesen dadurch so wertvoll, weil an seiner unvergleichlichen Gabe zu hören und zu verstehen und des Gespräches Faden weiter zu spinnen Schillers Gedanken in ihrer Dialektik sich reinigten und schärften, und inhaltlich, weil die Neigung beider von jedem Punkte aus in die Welt des Idealen strebte und führte. Und dazu half und wirkte vor allem das Wurzeln beider in Kant. Ihn hatte Humboldt schon früher studiert und so konnte er Schiller, der sich eben jetzt in ihn hineingelesen hatte, das Verständnis erleichtern und fördern. Dafür leistete ihm dieser einen anderen nicht zu unterschätzenden Dienst. Humboldt war eine vorwiegend rezeptive, genießende Natur; zum Produzieren fehlte ihm für gewöhnlich der innere Trieb und die äußere Nötigung. Da trat Schiller in seine Lebenssphäre und gab ihm beides — den Trieb durch sein funkenschlagendes Gespräch und die äußere Aufforderung als Redakteur zweier Zeitschriften. Schon unter seinem Einfluß schrieb er noch für die Litteraturzeitung von Schütz und Hufeland eine ausführliche Rezension des Jakobischen Pseudoromans: „Woldemar“ — der Professorenroman war damals philosophisch, wie er bezeichnenderweise heute historisch ist —, in der uns des Lobes deswegen zu viel wird, weil der Tadel der Freundschaft zu lieb allzu künstlich und fein zwischen den Zeilen versteckt bleibt. Vor allem aber entstanden hier seine beiden Aufsätze „über die Weiber“ für Schillers Horen, oder wie sie jetzt heißen: „über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur“ und „über die männliche und weibliche Form“. Den Inhalt kann man sich in aller Kürze und Bestimmtheit an den Schillerschen Kategorieen von Anmut und Würde und an den Schillerschen Gedichten: „Die Würde der Frauen“ und „Die Geschlechter“ klar machen. Von Schleiermacher wissen wir, daß er es gelegentlich bedauert hat, daß die Natur keine Frau aus ihm gemacht habe, und deswegen war er doch ein ganzer und vor allem ein tapferer Mann. Das war eine romantische Stimmung; Humboldt war kein Romantiker, aber Ästhetiker, und darum erscheint ihm die Frau wenigstens als das schönere Geschlecht. Aber indem er den Begriff des Interessanten und Charakteristischen findet, erkennt er auch auf dem Boden der Ästhetik dem Mann seine Ehre zu. Und einig ist er mit Schiller darin, daß das menschliche Ideal in seiner Totalität — und diese Menschen streben immer zum Ganzen — gewissermaßen über beiden schwebe, daß körperlich und geistig Anmut und Kraft in eins zusammenfließen müssen, und das geschehe in der geschlechtlosen, d. h. in der sittlichen Schönheit, wo der Wille nicht über eine

widerstrebende, sondern über eine mit ihm übereinstimmende Natur herrscht. So steht er nicht auf der Seite des rigorosen Kantschen Pflichtbegriffs, sondern hält es gegen diesen mit der schönen Seele Schillers.

Aber Schiller war nicht der einzige große Dichter seiner Tage und er war namentlich — trotz seiner eigenen Verehrung für die Griechen — keine griechische Natur, kein Dichter wie Homer oder Pindar. Das hat er ja selbst so sehr empfunden, daß er sich in seiner vollendetsten Prosaschrift über naive und sentimentalische Dichtung (1795) mit der Frage auseinandersetzt: wie kann ich, Friedrich Schiller, als moderner Dichter neben den Griechen bestehen? Und die Antwort fand er eben in jener Unterscheidung: er, Schiller, war sentimentalisch, d. h. er suchte die Natur und erreichte sie nicht in Wirklichkeit, sondern nur durch die Idee, die die Natur überfliegt; die Griechen dagegen waren naiv, sie hatten die Natur und blieben in den Grenzen der Natur. Aber auch unter den Modernen und Deutschen gab es einen solchen naiven, fast gar griechischen Dichter, das war Goethe; und von ihm erschien eben jetzt (1797) das in homerische Form sich kleidende Epos Hermann und Dorothea. Und darüber schrieb nun Humboldt einen Essay, der vielmehr gleich ein ganzes Buch wurde. Darin stellte sich der Freund Schillers, eben weil er zugleich ein Freund der Griechen war, auf Goethes Seite und entwickelte an ihm seine ursprünglich dem Griechentum entnommenen, durch Kant und Schiller geläuterten ästhetischen Anschauungen. Nur mit einem gelang es ihm hier nicht ganz: daneben auch dem anderen, Schiller, gerecht zu werden, so daß man, wenn es die Entstehungszeit der beiden Schriften gestattete, hätte meinen können, das Unbefriedigende dieses Versuches habe Schiller zu jener Rettung des sentimentalischen Dichters veranlaßt, die ja auch die Frage beantwortet: wie kann ich, Schiller, neben Goethe bestehen? Aber was ihm privatim in Gesprächen und Briefen weit besser gelungen war als in seiner Schrift über Hermann und Dorothea, das hat Humboldt dann 30 Jahre später, als er seinen Briefwechsel mit Schiller herausgab, auch vor der Öffentlichkeit nachgeholt und gut gemacht: in der Vorrede dazu hat er Schiller vollste Gerechtigkeit widerfahren lassen, und an dieser feinsinnigen und tiefdringenden Charakteristik hatte der Ästhetiker und der Freund gleichen Anteil.

2. Wanderjahre. Doch jetzt hatte Humboldt im Umgang mit den höchsten Geistern seines Volkes sozusagen die Schätze dieses seines eigenen Volkstums gehoben und in sich zu bleibendem Bildungsgut verarbeitet. Nun drängte es ihn, der über Mann und Weib den Menschen, über Schiller und Goethe den Dichter suchte, auch über Griechen und Deutsche hinauszukommen; denn „was der ganzen Menschheit zugeteilt ist, wollt' er in seinem inneren Selbst genießen"; auch über den Völkerindividuen suchte er ein höheres Ganzes, die Menschheit. Und dazu mußte er möglichst viele Teile von ihr auch aus eigener Anschauung kennen lernen, er mußte reisen; das fehlte ihm noch zu seiner Bildung. Vor allem zog es ihn nach Italien; aber das war ihm in jenem Augenblick durch den Krieg verschlossen, und so wandte er sich (1797) erst nach Paris, dann nach Spanien. Zunächst zeigt sich hier der vorwiegend ästhetische Charakter seiner Bildung, wenn er in Paris den Nationalcharakter der Franzosen am Theater studiert und zu erfassen sucht. Universaler erweist er sich in Spanien: seine glänzende Schilderung des Montserrat bei Barcelona läßt ihn uns als feinsinnigen Beobachter von Land und Leuten, von Natur und Volk erkennen und verrät umfassendes Interesse für Geschichte und Sage, für Volk und Religion; zugleich erschien ihm dieser merkwürdige Berg wie eine Verkörperung der Goetheschen „Geheimnisse". Besonders aber war es in den Pyrenäen das abgelegene Volk der Basken, die durch ihre sprachliche Sonderexistenz seine linguistischen Interessen anregten und damit seinen Studien für alle Zukunft die entscheidende Richtung gaben: nicht als ob er damit den Plan, den Menschen zu studieren aufgegeben oder auch nur verengt hätte; an der Sprache das Volkstum zu erfassen, das war doch wohl der richtige Weg ins Weite und ins Ganze: Humboldt blieb Menschenforscher, indem er Sprachforscher wurde.

Aber noch fehlte ihm Italien, das Land seiner Sehnsucht. Da kam ihm ganz von selbst auch das, wie er denn zu den glücklichen Menschen gehörte, denen das Schicksal seine Gunst im rechten Augenblick ungesucht zu teil werden läßt. Die Vertretung Preußens am päpstlichen Stuhl war erledigt, Humboldt wird dem König dafür vorgeschlagen und erhält die Stelle. Es war das eine Rückkehr in den Staatsdienst, aus dem er vor zehn Jahren fast fahnenflüchtig weggelaufen war. Aber in jener Zeit (1802 ff.),

da Preußen noch oder vielmehr wiederum recht wenig zu bedeuten hatte und aller Augen sich dem Emporsteigen des korsischen Sterns zuwandten, war dieser Posten ein leichter, Humboldt kaum mehr als „Neuigkeitenschreiber“ und seine Pflichten fast nur geselliger Natur. Und gerade zu der Art von Geselligkeit, wie sie in Rom einem deutschen Gesandten so wohl ansteht, war das Humboldtsche Haus wie prädestiniert: adlig und vornehm, hochgebildet und darum frei von allen Standesvorurteilen, ästhetische Naturen beide, Humboldt und seine „Li“, so waren sie recht wie geschaffen, um den Mittelpunkt zu bilden für diese internationale Gesellschaft, zu der römische Fürsten und Kardinäle ebensogut gehörten, wie deutsche Künstler oder die gelehrten Freunde des immer berühmter werdenden Bruders aus ganz Europa. Aber diese Geselligkeit bildet nur die Staffage zu dem großen Bild, das — Rom heißt. Denn noch einmal gehört der Aufenthalt dort nicht zu den Dienst-, sondern zu den Wanderjahren, zu der Bildungsodyssee Humboldts.

Was ihm Rom gewesen ist? was es uns allen ist, die einzige, die ewige Stadt; und doch mehr als uns allen; denn intensiver als er hat nicht einmal Goethe Rom auf sich wirken lassen. In einem großen Gedicht „Rom“ hat er versucht, es poetisch auszusprechen; wenn es ihm selbst nur annähernd gelungen ist, so wird es auch uns nicht besser ergehen. Der tief historische Sinn Humboldts hatte ihn dereinst über die Aufklärung hinauswachsen lassen; in Rom wurde er ganz historisch, weil in Rom jeder Stein Geschichte predigt. Wenn man heute zur Porta pia hinausgeht, welche nach Michel Angelos Entwurf gebaut ist, so bezeichnet ein Denkstein an der Außenseite die Namen derer, die am 20. September 1870 dort beim Einzug der Italiener in ihre neue Hauptstadt gefallen sind; etliche Minuten später gelangt man zur Kirche St. Agneso fuori le mura, einer altchristlichen Basilika mit Katakomben; und noch einmal eine kurze Strecke Gehens, so steht man jenseits des Anio auf dem Mons sacer, wo nach der Sage 494 v. Chr. Menenius Agrippa den sezessionistischen Plebejern seine hübsche Fabel vom Magen und von den Gliedern erzählt hat: so genügt eine Stunde Gehens, um Jahrhunderte und Jahrtausende wie mit Siebenmeilenstiefeln an sich vorüberschreiten zu lassen. Für uns steht heute das päpstliche Rom der Renaissance im Mittelpunkt des Interesses; für Humboldt war dieses in gewissem Sinn noch Gegenwart, ein italienisches Rom gab es damals noch nicht, und darum ist ihm, dem Griechenbegeisterten, zunächst das antike Rom Rom, obgleich ihm neben dem klassischen Altertum natürlich auch das „Emporwachsen moderner Größe an der antiken“ als einer „der zwei größten Zustände, auf welche sich unser geistiges Dasein gründet“, lebendig und anschaulich zum Bewußtsein gekommen ist. Aber ihm ist doch diese Stadt deswegen so teuer, weil die römische Macht uns die griechische Kulturwelt gerettet, ihr Dauer verliehen hat und uns darum Rom in seinen Trümmerstätten und Denkmälern ein sinnlich-lebendiges Bild vor allem eben von diesem griechischen Altertum darbietet. Aber wir wissen bereits: die Griechen sind ihm die Idealmenschen, und so ist ihm auch Rom die Stadt der idealen Menschheit, der Mittelpunkt der alten und der neuen Welt zugleich, wirklich ohne Phrase die ewige Stadt. Auch diese Wirkung einer idealen Menschheitsstadt empfindet jeder empfängliche Besucher Roms; aber so überhöht, so ins ewig Menschliche, so ins Reine und Ideale hinausgehoben wurde doch kaum ein anderer durch sie wie Humboldt. „Was in uns menschlich erklingt,“ hat er später einmal gesagt, „durch welche Gattung der Thätigkeit, an welchem Faden des Menschen- und Weltschicksals es in uns wach werden möge, tönt in dieser Umgebung reiner und stärker wieder.“ Noch heute zeigt das Schlößchen in Tegel, wo Humboldt seine letzten Lebensjahre verbracht und wo er seine römischen Erinnerungen auf märkischem Sande gesammelt hat, diese Wirkung: in eine andere Welt, eine stille und große, eine reine und feine glaubt man sich aus dem Großstadtlärm Berlins plötzlich versetzt; es weht dort römische Luft, so wie Humboldt die Luft in Rom eingeatmet und sublimiert hat. Auch daß ihm am Fuß der Cestius-Pyramide zwei Kinder, vor allem der hoffnungsvoll heranwachsende älteste Sohn, begraben liegen, trug zu dieser gesammelten Stille der Stimmung inmitten eines scheinbar geräuschvoll zerstreuenden Lebens voll Geselligkeit bei. Hier hat Humboldt gelernt, was er hinfort sein Leben lang so meisterhaft verstand, sein Innenleben unberührt zu erhalten von den Kräuselungen des amtlichen Thuns und der geselligen Ansprüche; nur in jenem sah er ein wirklich Wertvolles, sah er Gehalt und Inhalt seines Lebens.

3. Humboldt als Leiter und Reformator des preußischen Unterrichtswesens. Da griff das Weltenschicksal scheinbar rauh und

störend auch in sein Lebensschicksal ein: das friederizianische Preußen brach bei Jena und Auerstädt ruhmlos zusammen, und der Schlag traf auch Humboldt persönlich, seine Einkünfte stockten, die Güter seines auf den Tod kranken Schwiegervaters bedurften seiner persönlichen Gegenwart und so reiste er mit Urlaub nach Deutschland; da traf ihn in Erfurt im Dezember 1808 der Ruf seines Königs, die Leitung der Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern zu übernehmen. Es hat Humboldt einen schweren Kampf gekostet, seine Stellung in Rom daranzugeben, widerwillig und sträubend folgte er der Aufforderung und nur mit dem Hintergedanken, sobald als möglich wieder dorthin zurückkehren zu dürfen. Und doch wird man sagen müssen: es war ein Glück für ihn; denn mit seiner Bildung war er nun wirklich fertig, und jeder Tag, den er länger blieb, gefährdete etwas, was doch auch zur Bildung gehört, die sittliche Seite seines Wesens. Wer so ausschließlich wie er lange Jahre nur sich selber lebt, der gerät in Gefahr, zum Egoisten und zum Epikureer zu werden, und beides war in diesem Augenblick vielleicht Humboldt nicht allzu fern gelegen; namentlich das letztere: ein geistiger Genußmensch und Feinschmecker — das wäre er fraglos geworden, wenn ihm nicht zu guter Stunde das Schicksal seines Volkes den kategorischen Imperativ der Pflicht als Stahl und Eisen ins Blut gemischt hätte.

Aber noch ein Hindernis, ein inneres, galt es zu überwinden. Wie stand denn Humboldt zum Staat? Unter dem Eindruck der französischen Revolution hatte er 1792 seine „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen" geschrieben, eine Jugendschrift und doch das geschlossenste und nicht am wenigsten ideenreiche seiner Werke, und darin hatte er mit genialem Griff ein Problem angefaßt, das heute wieder brennender als je ein durchaus praktisches Problem ist. Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates — der Sozialismus unserer Tage zieht sie so weit als möglich, dem manchesterlichen laissez aller laissez faire gegenüber erwartet und verlangt er geradezu alles vom Staat und seinem Wirken. Ganz anders der jugendliche Humboldt: freilich hatte er nicht den sozialistischen Zukunftsstaat, wohl aber den friederizianischen Staat des aufgeklärten Despotismus mit seiner polizeilichen Allgewalt und Allwirksamkeit vor Augen, als er in dieser Schrift erklärte: „Der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst und gegen auswärtige Feinde notwendig ist; zu keinem anderen Endzweck beschränke er ihre Freiheit." So schneidend scharf wird hier dem Schillerschen „Notstaat" vorgearbeitet, so einseitig die Aufgabe des Staates nur auf das Allernotwendigste eingeschränkt. Und namentlich gilt das alles auch von der Erziehung, von der es ausdrücklich heißt, daß „alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u. s. f. schlechterdings außerhalb der Schranken der Wirksamkeit des Staates liege." Es ist bezeichnend, daß Humboldt für diese Schrift am Ende des vorigen Jahrhunderts keinen Verleger hat finden können, erst nach seinem Tode ist sie als Ganzes veröffentlicht worden, nachdem einzelne Abschnitte daraus in der Berlinischen Monatsschrift und in Schillers Thalia erschienen waren.

Diese Jugendschrift nun mochte Humboldt hemmend und störend vor die Seele treten, als im Dezember 1808 die Aufforderung an ihn herantrat, er solle den Unterricht und Kultus von Staats wegen leiten. Zwar den letzteren nahm man ihm von vorneherein in der Hauptsache vorsichtig aus der Hand, da der heidnisch gesinnte Mann dem frommen König dazu doch nicht zu taugen schien; damit wurde Nicolovius betraut. Allein war nicht auch schon der Unterricht solchen Händen recht mal à propos überlassen? Wie werden sich der jugendliche Schriftsteller von 1791 und der jetzige geheime Staatsrat und Departementschef mit einander vertragen? Vielleicht besser, als man hätte denken sollen. Zunächst freilich könnte man annehmen, er habe die glücklicherweise nur zum Teil gedruckte Schrift wie eine Jugendsünde einfach verleugnet. Oder man könnte darauf hinweisen, daß ihm wie so manchem gerade in der Fremde das Gefühl seiner „Deutschheit" aufgegangen sei und sich ihm mit dem Nationalbewußtsein auch der Sinn für den Staat und seine Kulturaufgaben erschlossen habe; und dazu kamen die Schläge, die sein Volk und seinen Staat getroffen, und trugen wie bei Fichte das Ihrige bei. Aber alles das, so richtig es ist, reicht zur Erklärung des Widerspruchs doch nicht aus, oder vielmehr — einer solchen Erklärung bedarf es überhaupt nicht, wenn nur Humboldt eine Art der Erziehung und des Unterrichts fand,

die staatlich organisiert, doch wirklich bildete, die öffentlich eingerichtet, den Einzelnen doch auf sich selber stellte. Und eine solche Erziehungsart gab es, eben jetzt war sie entdeckt worden und hatte ihren Siegeslauf durch die Welt angetreten: es war die Pädagogik Pestalozzis. In Preußen aber war der Freiherr vom Stein auf sie aufmerksam geworden und hatte in ihr das Mittel erkannt, den Staat durch Geistes Macht wieder aufzurichten, indem sie die Kraft jedes Einzelnen zur Selbsthilfe entfesseln sollte. Entbindung geistiger Kraft: das war das Motto dieser durch und durch sozialen Pädagogik, und darin wußte sich alsbald auch das ganz individuelle Bildungsstreben Humboldts durchaus mit ihr einig; darum zögerte er keinen Augenblick die preußische Volksschule mit ihrem Geiste zu erfüllen. Der Inhalt aber, den er dem höheren Unterricht zu geben bemüht war, das war der Griechengeist, der Geist des klassischen Altertums, das neuhumanistische Ideal von Freiheit und Schönheit, wie es nur dort in jenem Volk verwirklicht zu finden sei. Auch hier hieß es Kraft wecken; aber weil es keine rein formale Bildung giebt, so sollte diese Kraft geweckt werden an einem unendlich Reichen und Wertvollen, dadurch erst wird sie nach Form und Inhalt zugleich zu wirklicher Bildung. So wurden Pestalozzis Pädagogik und der Neuhumanismus zur Brücke, auf der er aus dem Land seiner jugendlichen Ideale in den staatlichen Pflichtenkreis seiner jetzigen Stellung sicher hinüberschreiten konnte; durch sie war der Gegensatz auch für sein Bewußtsein überbrückt, waren die nicht wegzuleugnenden Widersprüche ausgeglichen.

Ein kurzes Jahr nur ist Humboldt an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens gestanden; aber wie viel ist doch in diesem Jahre geleistet, wie mächtig ist durch ihn ein Neues in die Wege gelenkt worden! Humboldts erste Sorge gehörte den Universitäten. War es schon kein Kleines, daß er das partikularistische Verbot, daß preußische Studenten keine anderen deutschen Hochschulen besuchen dürfen, aufhob und so die allgemeine Freizügigkeit für den deutschen Studenten durchsetzte, so gelang ihm in der Gründung der Berliner Universität ein weit größeres. Um dadurch „einen neuen Eifer und neue Wärme in ganz Deutschland für das Wiederaufblühen des preußischen Staates zu erregen und ihm alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das festeste zu verbinden, sollte hier in einem Zeitpunkt, wo ein Teil Deutschlands vom Krieg verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebietern beherrscht ward, der deutschen Wissenschaft eine kaum noch gehoffte Freistatt" erstehen. Daß er dabei nicht den radikalen Reformvorschlägen Fichtes, sondern den die alten Formen besonnen beibehaltenden Gedanken Schleiermachers sich anschloß, war um so mehr ein Gewinn, als es ihm daneben doch gelang, neuen Wein in die alten, aber noch nicht veralteten Schläuche zu gießen. Wolf, der Freund von Halle her, wurde gewonnen, der freilich „ein wenig in einer Art Müßiggang verwildert" bald mehr nörgelnd als fördernd zur Seite trat; aber was er so groß begonnen, wurde dann von seinen Schülern Heindorf, Bekker und Böckh in Berlin festgehalten und in seinem Geiste weitergeführt. Dann selbstverständlich Schleiermacher und Fichte; Niebuhr weiter, der gleich im ersten Semester über römische Geschichte las und Savigny, der Vertreter einer „humanistischen Jurisprudenz". So wurde die neue Hochschule wirklich von Anfang an die Verkörperung des Gedankens von „der Solidarität des preußischen Staates und der geistigen Bildung, des Gedankens, daß die Kraft Preußens in der Kraft der Intelligenz ruhe."

Natürlich mußten nun aber auch die Anstalten, welche für die mit neuem Geiste erfüllten Universitäten vorbereiteten, auf einen anderen Fuß gestellt werden. Ein neues Prüfungsreglement für Abiturienten wurde wenigstens entworfen, vor allem aber die Frage der Lehrerprüfung in die Hand genommen. Jeder Kandidat des höheren Lehramts mußte sich nach Vollendung der Universitätsstudien bei der wissenschaftlichen Deputation der Sektion für den öffentlichen Unterricht prüfen lassen und durfte ohne ein von dieser ausgestelltes Zeugnis keinen Unterricht übernehmen, der Universitätsstudien voraussetzte. Wenn das nach Humboldts Absicht nicht nur für den öffentlichen, sondern auch für den Unterricht an Privatanstalten gelten sollte, so sehen wir darin freilich die strikteste Abweichung von den Gedanken jener Jugendschrift, aber eine Maßregel, bei der das Recht deshalb auf seiner Seite ist, weil sie notwendig war. Wurde aber dadurch das mit mancherlei Mißbräuchen verknüpfte Patronatsrecht der Magistrate bei städtischen Anstalten, das er trotzdem nicht brüsk aufheben wollte, stark beschränkt, so suchte er als idealen Ersatz die Teilnahme der Bürgerschaft und

Stadtobrigkeit am Schulwesen durch Einsetzung von Schulkommissionen zu erhöhen, welche sorgen sollten, daß „die höheren Orts getroffenen Anordnungen durch die den Lokalumständen angemessensten Mittel und auf die zweckmäßigste Weise ausgeführt werden"; und wenn er zu der Inspektion über die weiblichen Erziehungsanstalten auch achtbare und verständige Frauen aus der Stadt beiziehen wollte, so sieht man darin eine selbst unsere Zeit noch beschämende Unbefangenheit und Vorurteilslosigkeit, wie sie freilich bei dem Verfasser der Aufsätze „über die Weiber" nicht überraschen kann.

Was aber war es mit jener wissenschaftlichen Deputation, der die Lehrerprüfung zugewiesen werden sollte? Auch sie eine Schöpfung Humboldts, „ein aus dem freien, tiefen Geiste der Epoche geborener Gedanke"; aber anfangs allzu „metaphysisch" gedacht, wurde sie doch schließlich mit einer praktischen Instruktion versehen in Berlin, Breslau und Königsberg ins Leben gerufen. Bestehen sollte sie aus Männern, „die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschließen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können und ohne welche keine auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellektuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann." Ausgeschlossen werden also — es ist das für die humanistische Geistesart Humboldts überaus bezeichnend — die Theologen und die Naturwissenschafter. Ihre Aufgabe aber war neben und vor der Lehrerprüfung die: „die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze, aus welchen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen und nach denen sie beurteilt werden müssen, unverrückt gegenwärtig zu halten und alle diejenigen Arbeiten der Sektion zu verrichten, welche eine freiere wissenschaftliche Muße erfordern und mitten unter den Zerstreuungen der laufenden Geschäfte nicht gedeihen können." So begleitete ihn auch in die Geschäfte hinein der metaphysische Zug zum Allgemeinen: der büreaukratischen Verwaltung sollte der Geist beigesellt werden, der ihr nur zu oft fehlt. Später freilich sind aus dieser groß gedachten Institution wirklich nur — wissenschaftliche Prüfungskommissionen geworden. Das Edikt über die Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts selbst erschien am 12. Juli 1810, noch ein Werk der Humboldtschen Verwaltung, obgleich dieser drei Wochen zuvor schon sein Amt niedergelegt hatte. Handelte es sich in demselben auch zunächst praktisch um Verhinderung der Anstellung von untauglichen Subjekten an den nicht staatlichen Schulen, so dachte Humboldt doch zugleich auch an Höheres und Idealeres. Einmal fand er, es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befasse, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse; und dann hoffte er, „es bilde sich mit der Zeit unter denen, die sich diesem Geschäft widmen und durch die öffentliche Approbation gleichsam einen geschlossenen Kreis ausmachen, ein Geist, der ohne Zunftgeist zu sein, eine feste und sichere zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe; es entstehe eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; denn es sei wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar sei, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche die Schlechten von selbst entfernen, die Mittelmäßigen heben und leiten und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln". War er aber hier bemüht, einen besonderen Stand von Lehrern zu schaffen, so erklärte er in seinen Vorschlägen zur Umgestaltung der Liegnitzer Ritter-Akademie umgekehrt, daß „die Spuren des ehemaligen Vorurteils, daß eine adlige Erziehung von einer andern verschieden sein müsse, die sich vielleicht noch in der Akademie finden möchten, vertilgt werden müßten". Und auch an Kadettenhäusern hatte er keine Freude.

Für das Volksschulwesen aber handelte es sich, wie schon gesagt, um die Erfüllung mit dem Geiste Pestalozzis; dafür waren auf Steins Anregung hin schon vor Humboldts Eintritt in das Ministerium die Nicolovius und Süvern eifrig bemüht. Jetzt galt es zunächst ein Normalinstitut in Königsberg einzurichten und zu fördern, was freilich bei dem schwierigen Charakter des zur Leitung berufenen Zeller nicht eben leicht war. Besseren Fortgang nahm dagegen eine andere Maßregel der preußischen Unterrichtsverwaltung, welche der Einführung der Methode Pestalozzis dienen sollte — die Sendung zahlreicher Eleven zu Pestalozzi nach Ifferten, um sich dort mit derselben bekannt zu machen oder vielmehr, um sich dort „an dem heiligen Feuer, das in dem

Busen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, erwärmen" zu lassen und sich „dem freien pädagogischen Leben und Wirken hinzugeben, das dort herrscht wie nirgendwo, das täglich neue interessante Erscheinungen treibt, täglich zu den bedeutendsten Versuchen Gelegenheit giebt". Und bei der Auswahl dieser Männer hatte Süvern eine glücklichere Hand; sein Verkehr mit ihnen hat in seiner väterlichen Wärme und in der tiefen und reinen Auffassung dieser ihrer Aufgabe etwas wahrhaft Ideales. Und in all dem durfte er sich mit Humboldt in innerster Übereinstimmung wissen und fand bei ihm verständnisvolle Förderung, die nicht zum wenigsten auch darin bestand, daß Humboldt den Verkehr Süverns mit diesen jungen Leuten ausdrücklich aus einem amtlichen zu einem privaten machte; über den großen Gesichtspunkten für das Ganze, an denen es ihm wahrlich nicht fehlte, verlor er so doch nie den Sinn für die Individualitäten und ihre Rechte.

Endlich sei noch seines Eintretens für den Zeichenunterricht und seines Antrags auf Errichtung einer eigenen Musikbehörde — Zelter war dafür ausersehen — und der Begründung desselben gedacht. Von dieser Aufsichtsbehörde über die gesamte öffentliche Musik sollte die Verbesserung derselben nach und nach ausgehen und so die Wirksamkeit dieser Kunst sowohl auf den öffentlichen Gottesdienst als auf die gesamte nationale Bildung erhöht werden. Und dies beides fällt nach dem ersten Entwurf seines Antrags zusammen; denn „die Musik ist ein natürliches Band zwischen den unteren und höheren Klassen der Nation, und dies ist es, wodurch ihr vorzüglich beim Gottesdienst, dessen ganz eigentlicher Zweck es ist, alle Glieder der Nation nur als Menschen, und ohne die zufälligen Unterschiede der Gesellschaft zu vereinigen, einen so großen und mächtigen Einfluß verschafft". So waltete dieser „Heide" seines Amtes doch nicht nur als Leiter des Unterrichts, sondern auch des Kultus; so verständnisvoll zeigte sich der Unmusikalische für die Bedeutung der Musik; so sozial faßte der Individualist die Wirksamkeit von Gottesdienst und Religion überhaupt.

Es war eine kurze Spanne Zeit, die dieser Humboldtschen Unterrichtsverwaltung beschieden war; und dennoch erscheint sie uns heute wie ein Silberblick des deutschen Geisteslebens, wie das perikleische Zeitalter Preußens inmitten einer von Waffen starrenden Welt, inmitten einer zum allgemeinen Kriege sich rüstenden Zeit; man könnte geradezu sagen, niemals sei Preußen größer gewesen als in jenen paar Jahren, da es sich, noch aus tausend Wunden blutend, schlank und leicht zu der ersten geistigen Großmacht emporschwang. Humboldt aber konnte es bei seinem Rücktritt in aller Bescheidenheit rühmen, daß durch die getroffenen Maßregeln ein neuer reger Eifer für das Schul- und Unterrichtswesen geweckt und belebt worden sei und durfte die Hoffnung aussprechen, daß man in Preußen auf dem begonnenen Wege weiterschreiten werde.

4. Im Dienste der Politik. Schon im Juni 1810 legte Humboldt seine Stellung im Ministerium des Innern nieder: eine Veränderung des Staatsrats drohte seine ohnedies labile Selbständigkeit noch mehr einzuschränken und die Friktionen, an denen es schon bisher nicht gefehlt hatte, zu vermehren und zu verschärfen. Die äußeren Umstände aber, die ihn 1809 mitbestimmt hatten das Amt anzunehmen, machten es ihm wünschenswert auch weiter noch dem Staate zu dienen, und so ging er als preußischer Gesandter nach Wien. Zunächst schien dieser Posten fast wie eine Sinekure: keinen Verdacht bei dem allgewaltigen Herrn von Europa zu erregen, das war eigentlich die einzige Aufgabe eines preußischen Gesandten am österreichischen Hof. Doch bald gab es Arbeit genug: auf den russischen Feldzug und den Rückzug Napoleons folgte die Erhebung Preußens und sein Anschluß an Rußland, und nun galt es Österreich zum Übertritt auf die Seite der beiden Verbündeten zu bewegen. Daß das ausschließlich der Kunst Humboldts gelungen sei, wird man nicht behaupten können; auf dem „wunderlichen" Kongresse zu Prag haben ohne Zweifel die Franzosen und hat der Starrsinn Napoleons das Beste dazu selbst gethan; immerhin hat Humboldt geschickt operiert. Und nun kamen die Siege, kam die Niederwerfung Napoleons und der Wiener Kongreß. In Frankreich, wohin Humboldt dem Hauptquartier folgte, hatten die Diplomaten nicht das erste Wort, um so mehr in Wien, wo nun auch ihm eine Hauptrolle zu spielen beschieden war. Protagonist von seiten Preußens war hier freilich Hardenberg als Kanzler, aber die Hauptarbeit hatte Humboldt zu thun, und er hat sie redlich, aber allerdings ohne Glück geleistet. Man weiß ja, was auf diesem Kongreß der Fürsten und Minister für das deutsche Volk herausgekommen ist. Erst mißlang die

Lösung der sächsischen Frage im Sinn der preußischen auf Annexion gerichteten Wünsche; dann mißlang die Lösung der deutschen Frage im Sinn der Patrioten und nach den Wünschen Preußens: das Ende vom Lied war der Bundestag in Frankfurt. Daran ist Humboldt nicht ohne Schuld. Denn hierbei zeigte sich doch seine übergeistige, dialektische, völlig temperamentlose Natur. Schon äußerlich stand er dem ganzen Treiben des Kongresses als innerlich unbeteiligter Zuschauer kühl, ironisch, skeptisch gegenüber, und das übertrug sich dann doch auch auf die Behandlung der Geschäfte. Es war für ihn ein gewisser geistiger Sport, die Fragen dialektisch zu zersetzen, den Gegner in kühler Höflichkeit fühlen zu lassen, daß er ihn durchschaue und seinen Gründen mindestens gleichwertige gegenüberzustellen, und so hat ihn Talleyrand nicht ohne Grund le sophisme incarné, ungerechter Weise aber auch Hardenberg „falsch wie Galgenholz“ genannt. Und positiv sagt er sich: geht es nicht so, so geht es anders, aber es geht auch! Immer neue Pläne, immer neue Entwürfe, sogar zwei auf einmal zu produzieren, darin bestand seine Kunst. Er hatte Ideen die Fülle; doch der Staatsmann soll zwar Mittel die Fülle, von Ideen aber nur eine, sein Ziel im Herzen und im Kopf haben; das haben wir inzwischen von dem einzigen Staatsmann, der gut machte, was in Wien schlecht geworden, verwirklichte, was in Wien nicht erreicht worden war, gelernt. Humboldt war — so wird man sagen können — als Diplomat zu sehr Philosoph, ein ideenreicher Kopf, und dadurch wurde er trotz aller Feinheit und Geschäftsgewandtheit zu einem Diplomaten ohne Erfolg. Daß er dann im nächsten Jahr der freud- und würdelosen Eröffnung des Bundestages in Frankfurt hat assistieren müssen, das war gewissermaßen die im Gang der Dinge selbst liegende Strafe dafür. Dagegen verdankt auch hier wieder die deutsche Litteratur und Kunst neben Blüchers energischem Drängen doch nicht zum wenigsten seiner Gewandtheit und seiner Kenntnis der Dinge die Rückgabe so manches wertvollen Stückes, das die Franzosen geraubt hatten und nun beim zweiten Pariser Frieden endlich wieder herausgeben mußten.

Aber noch einmal, so schien es, sollte eine große politische Ära für Humboldt kommen, nachdem er einige Zeit den Gesandtschaftsposten in London bekleidet hatte. Es handelte sich um die so gründlich verfahrene Verfassungsfrage in Preußen; zu ihrer Lösung wurde Humboldt als Minister für ständische Angelegenheiten 1819 nach Berlin berufen. Allein ein nie verwirklichter Verfassungsentwurf ist alles, was er hat leisten können. Es war böseste Reaktionszeit, das Jahr der Karlsbader Beschlüsse; Humboldt suchte vergeblich die Selbständigkeit Preußens dagegen auszuspielen, während er sie innerlich als freier und vornehmer Geist als Beleidigung für ein denkendes Volk empfand. Vor allem aber, er hatte in Hardenberg einen Gegner, der in ihm den Rivalen und Nachfolger fürchtete; Intriguen und Parteikämpfe verbrauchten so die Kraft und schon nach einem halben Jahr wird neben Boyen und Beyme auch Humboldt, diesmal recht ungnädig, entlassen; selbst aus dem Staatsrat mußte er für geraume Zeit ausscheiden. Daß er unter diesen Umständen vornehm auf jede Pension verzichtete, versteht sich von selbst, während er 1817 unbedenklich die Herrschaft Ottmachau in Schlesien als Dotation hatte annehmen können. Dagegen trug seine Haltung während seines Ministeriums und die brüske Form seines Sturzes dem aristokratisch einsamen Mann die Volksgunst in so hohem Maße ein, daß ihm von liberaler Seite wenigstens der Dank für das, was er doch wirklich für den Staat geleistet und noch mehr für all das Gute, das er eifrig und tapfer angestrebt hatte, reichlich zu teil geworden ist.

5. Wissenschaftliche Thätigkeit. Es folgen nun die Jahre stiller Zurückgezogenheit und Einsamkeit, meist auf dem Schlößchen Tegel verbracht. Aber es waren darum keine Jahre der Unthätigkeit. Der Staatsmann kehrte wieder zur gelehrten Arbeit zurück: freilich jetzt nicht mehr um sich zu bilden, er war gebildet; sondern als gelehrter Sprachforscher und Meister in diesem seinem Fach. Die Sprachstudien hatte er seit der spanischen Reise nie ganz aufgegeben; durch seinen Bruder Alexander war er mit den amerikanischen Sprachen bekannt geworden, das Sanskrit machte wie in der Geschichte der Linguistik so auch bei ihm Epoche. Und nun wurde er auch wieder produktiv. Zwar haftet auch dieser gelehrten Produktion — ich sage gewiß nicht: seinem gelehrten Wissen — etwas vom Dilettanten an: er schreibt wie ein grand seigneur — darin erinnert er an Bacon und dessen freilich andersartige grandeur — gewissermaßen monologisch nur für sich, unbekümmert, ob seine Gedanken, so wie sie laufen, hineinpassen in ein Ganzes

seiner Wissenschaft; und so sind diese linguistischen Schriften nicht immer leicht und bequem zu lesen. Aber als Forscher wird er von den Linguisten darum doch als einer der ihrigen, als ein Zünftiger anerkannt. Und das ist um so bemerkenswerter, als er auch hier wieder den Philosophen, der er war, nicht verleugnen mochte. Allein gerade die Sprache, auf der Grenze zweier Welten, der inner-psychologischen und der äußer-physiologischen, Natur- und Geistesprodukt zugleich, verträgt eben darum neben der exakt empirischen auch eine philosophische Behandlung, ja fordert eine solche, und deshalb, wo beides sich mischt, die Fülle des Wissens, wie sie Humboldt zu Gebot stand, und die Fülle an Ideen, vermöge deren er stets auf das Höchste und auf das Ganze drang, da giebt es einen guten Klang. Gerade durch diese Verbindung exakter und philosophischer Behandlungsweise erscheint unter den zahlreichen sprachwissenschaftlichen Arbeiten Humboldts so ganz besonders gelungen und geradezu bewundernswert die auch formell vollendetste Abhandlung „über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts“ — als Einleitung gedacht zu dem großen Werk über die Kawi-Sprache, das er leider nur teilweise hat ausführen können. Was er hier über den in der geistigen Natur des Menschen begründeten Ursprung und über das die zweifache Natur des Menschen vermittelnde Wesen der Sprache oder über Lautsystem und innere Sprachform oder über die Klassifikation der Sprachen sagt, das hat noch heute vielfach seine volle Geltung. Humboldt zeigt sich hier überall als glücklicher Nachfolger Herders: ideenreich und feinfühlig, ins Weite spürend und in die Tiefe dringend wie dieser überragt er ihn aber bei weitem an Klarheit der Gedanken und mehr noch an einer wahrhaft staunenswerten Fülle positiven Wissens. Und auch bei ihm werden die Gedanken über die Sprache, die er einmal als den Odem und die Seele der Nation bezeichnet hat, zugleich Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit.

6. Familienleben und Tod. Neben diesem der Wissenschaft geweihten Leben, dem doch immer der größte Teil der Zeit gehörte, waren es zugleich Jahre reinsten Familienglücks und innigsten Familienlebens, die er in Tegel bis 1829 mit seiner geliebten Frau verbrachte; und von außen kamen Töchter und Enkel und verschönten dieses Leben, wie es uns erst jüngst das entzückende Lebensbild seiner Tochter Gabriele von Bülow aus den Familienpapieren des Hauses so anschaulich vergegenwärtigt hat. Daß der scheinbar so kühle Mann in früheren Jahren auch einmal leidenschaftlich geliebt und um dieser Liebe willen vorübergehend sogar an Trennung von Frau und Kindern gedacht hat, wissen wir ja nun aus seinem Briefwechsel mit Johanna Motherby in Königsberg; und wie eine weitere Störung der Zusammengehörigkeit mit den Seinen will uns auch jener andere Briefwechsel erscheinen, den er ganz für sich, vor Frau und Kindern verborgen, jahrelang mit einer Freundin — Charlotte Diede — geführt hat und an dem mir neben allem Schönen und Feinen doch immer Spuren von Eitelkeit und von jener scheinbar überwundenen geistigen Genußsucht unangenehm entgegengetreten sind: ein weibliches Gemüt ganz zu verstehen und ganz nach seinem Willen zu formen und zu bilden, das war diesem Bildungskünstler doch ein ganz besonderer Genuß. 1829 starb die Gattin; in Tegel liegt sie begraben, und nun lebte er statt mit der Lebendigen mit der Toten in stillem Erinnern weiter; und merkwürdig, nicht eigentlich dichterisch veranlagt läßt er nun fast keinen Tag vorübergehen, ohne in einem Sonett seiner elegischen Stimmung Ausdruck zu geben. So entstehen in diesen letzten Lebensjahren viele hundert solcher stillen Lieder, sorglos in der Form, auch nicht immer bis zur Klarheit des Gedankens durchgearbeitet, also nie ganz vollendet, aber eine so stimmungsvolle, so eigenartige und subjektive Sammlung von Selbstzeugnissen, wie wir sie nur noch in den freilich ganz andersartigen, glutvollen Konfessionen Augustins oder in den künstlich berechneten Selbstbekenntnissen Rousseaus wiederfinden. Noch hatte er die Freude, von England herüber die Tochter, „das Gesandtenweib“, mit ihren Kindern bei sich zu sehen; rührend, wie sich da der Alte mit der Jugend und an der Jugend freut; aber erschreckend für die Seinen die Veränderung, die mit dem durch schwere körperliche Leiden zerrütteten Vater äußerlich vorgegangen war. Diesen Leiden erlag er am 8. April 1835; auch er fand in Tegel an der Seite der Gattin seine letzte Ruhestätte.

Und nun, was uns von ihm bleibt? Auch wenn wir von dem Gelehrten und dem Diplomaten absehen wollten, nicht wenig: ein Mensch, nehmt alles nur in allem, ein gebildeter Mensch,

ein Virtuose individueller Bildung, wie es neben ihm höchstens noch Schleiermacher so vollwichtig gewesen ist, der eine sich bildend am klassischen, der andere am romantischen Ideal. Ästhetisch die Bildung beider und darum das Ergebnis so schön; aber auch beide vom Ästhetischen weiterstrebend zum Sittlichen, das ein Soziales ist — darin liegt die Überwindung eines epikureischen Individualismus; und auch freie Geister beide, denn Bildung, humane Bildung macht jeder Zeit frei. Ob uns Moderne, denen die Bildung mehr und mehr zu äußerer Form und angeeignetem Wissen geworden ist, die Gestalt eines solchen wahrhaft gebildeten, weil rastlos sich bildenden Mannes nicht anmutet wie ein Stück verlorenen Paradieses, wie die Erscheinung aus einer anderen besseren Welt? Aber noch immer haben die Menschen aus dem Traum vom verlorenen Paradies und aus der Sehnsucht nach einer solchen besseren Welt Mut und Kraft sich gewonnen. Auch in Bildungsfragen braucht es heutzutage Mut und Kraft. Humboldt hat gezeigt, was der Mensch aus sich machen und was Ein Mann für die Bildung seines Volkes sein kann. Das Bild einer so fein durchgearbeiteten und ganz durchgeistigten Persönlichkeit, das Bild des größten Unterrichts-, des größten Bildungsministers, den Preußen, den Deutschland jemals gehabt hat, es durfte darum auch in diesem deutscher Bildung und Erziehung gewidmeten Werke nicht fehlen.

Litteratur: Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke, 7 Bde., 1841 ff. (nicht vollständig und nicht geschickt zusammengestellt); die zahlreichen Briefwechsel, denn Humboldt „war ein Briefschreiber, wie es wohl heute keinen mehr giebt": in den Werken der mit Forster u. Wolf; dann mit Schiller (1830 von ihm selbst herausgegeben), mit Karoline von Wolzogen (Nachlaß 1849), mit Stein (bei Pertz, 1850), mit Welcker (1859), mit Henriette Herz (Varnhagens Nachlaß 1867), mit Goethe (1876), mit Körner (1880), mit H. F. Jacobi (1892), mit Johanna Motherby (1893), mit Schweighäuser (1893), mit Nicolovius (1894); und am bekanntesten die Briefe von W. v. Humboldt an eine Freundin (Charlotte Diede, seit 1847 in immer neuen Auflagen erscheinend); auch das köstliche Buch „Gabriele von Bülow. Ein Lebensbild. Aus den Familienpapieren W. v. Humboldts und seiner Kinder" 1893 enthält Briefe von ihm und an ihn; anderes ist noch zu erwarten, wie die 1896 in den deutschen Litteraturdenkmalen des 18. und 19. Jahrh. von A. Leitzmann herausgeg. „6 ungedruckten Aufsätze über das klassische Altertum von Wilh. v. Humboldt" zeigen. — Biographieen von G. Schlesier, Erinnerungen an Wilh. v. Humboldt, 2 Bde., 1843/45; — Wilh. v. Humboldts Lebensbild und Charakteristik von R. Haym 1856, das Standard Work, dem auch ich das Beste verdanke; — ein trefflicher Artikel von A. Dove in Bd. 13 d. allg. d. Biographie, u. Th. Diestel, aus W. v. Humboldts letzten Lebensjahren 1884. — Br. Gebhardt, W. v. Humboldt als Staatsmann. I. Bd. Bis zum Ausgang des Prager Kongresses, 1896. — Endlich müssen noch genannt werden H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte, Bd. 1 u. 2; — Paulsen, Geschichte d. gel. Unterrichts, 2. Aufl., 2 Bde., 1897; — Varrentrapp, J. Schulze u. das höhere preuß. Unterrichtswesen in seiner Zeit 1889; — G. Portig, Schiller in seinem Verhältnis zur Freundschaft u. Liebe sowie in seinem inneren Verhältnis zu Goethe 1894; — Th. Ziegler, Geschichte d. Pädagogik 1895; — Br. Gebhardt, W. v. Humboldts Ausscheiden aus dem Ministerium 1810 (in Hist. Zeitschr., Bd. 74, 1).

Straßburg i. E. Th. Ziegler.

Hygiene

s. Schulhygiene

Hygienische Belehrung an höheren Schulen

1. Historisches. 2. Gründe gegen hygienische Belehrung in Schulen. 3. Gründe für hygienische Belehrung in Schulen. 4. Form und Methode der Darbietung: a) Ausschluß rein wissenschaftlicher Werke. b) Nutzbarmachung der Schülerbibliotheken. c) Aufnahme schulhygienischer Belehrungen in die deutschen Lesebücher: α) das 18. Jahrhundert, β) die zwei letzten Jahrzehnte. d) Regelsammlungen (Einfache Gebote und Verbote, Katechismusform, gereimte Kernsprüche, Aufhängetafeln). e) Organische Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern. 5. Art, Umfang und Anordnung der Belehrungen: a) Kein systematischer Unterricht. b) Verteilung auf die Kapitel der Lehre von den Organen des Menschen. c) Verteilung auf die Abschnitte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts.

1. Historisches. Zu den mancherlei Versuchen, das Gleichgewicht der körperlichen und geistigen Thätigkeiten der lernenden Jugend herzustellen und zu erhalten, ist neuerdings die von den Hygienikern und ihrem Anhang vertretene Forderung eines theoretischen Unterrichts in der Gesundheitspflege in den Schulen hinzugetreten. Diesem Verlangen tragen bis zu einem gewissen Grade für die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen die preußischen Lehrpläne von 1891 Rechnung; sie nennen unter den allgemeinen Lehrzielen als solches für die die Zoologie mit: „Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege" und stellen als Lehraufgabe für das Gymnasium nach Abschluß des naturgeschichtlichen Unter-

richts in OIII: „Der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisungen in der Gesundheitspflege“, für das Realgymnasium und die Oberrealschule bei Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts: „Anatomie und Physiologie des Menschen nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege.“ Auch ist in den 1894er „Bestimmungen über das Mädchenschulwesen“ in Preußen S. 33 unter dem allgemeinen Lehrziel der höheren Mädchenschulen u. a. „allgemeine Gesundheitslehre“ und als Lehraufgabe für die 3. Klasse „Bau und Leben des menschlichen Körpers behufs Unterweisung in der Gesundheitspflege“ genannt.

Analog dieser modernen Bewegung zeitigte schon der Geist der Aufklärungszeit das Bestreben, selbst den breiten Schichten des niederen Volkes Belehrungen über gesundheitsgemäßes Leben zu vermitteln. Ohne zu fragen, ob die unteren Schichten reif genug seien, trug man ihnen die neue Weisheit mit hoffnungsvollem Enthusiasmus vor, wobei am Ende des 18. Jahrhunderts das Bestreben hervortrat, den Aberglauben und die mancherlei Formen medizinischer Quacksalberei zu bannen: Unterweisungen der Erwachsenen und der Schüler in der Gesundheitslehre nach ihrem damaligen Zustande entstanden in ziemlicher Zahl: ich deute hier vorweg hin auf gesundheitlich belehrende Stücke der Lesebücher für Volksschulen, z. B. von Eberhard von Rochow, dem Philanthropisten Becker, auf den 1798 erschienenen, weit verbreitet gewesenen Gesundheitskatechismus von B. Christoph Faust, auf die 1800 erschienene Gesundheitslehre für alle Stände: wovon unten s. 4c β) mehr zu finden ist. In neuerer Zeit entstand eine auf hygienische Unterweisungen zielende Bewegung zuerst in Amerika. Dort wurden die Temperenzlerbestrebungen auf Beseitigung des Genusses von Tabak, Alkoholicis und Narkoticis der Anlaß, daß ein weitverbreiteter Unterricht in der Hygiene auf den Schulen ins Leben trat. 1882 wurde im Staate Vermont ein Temperance education law erlassen, dem 1885 eines im Staate Massachusetts folgte, und gegenwärtig bestehen in 28 Staaten Gesetze, wonach in allen ganz oder teilweise aus öffentlichen Mitteln bestrittenen Schulen Physiologie und Hygiene, verbunden mit besonderer Belehrung über die Wirkungen alkoholischer Getränke, des Tabaks und anderer Narkotika auf den menschlichen Körper stattfinden müssen. Auch in England haben einzelne Mäßigkeitsgesellschaften einen besonderen Unterricht über die schädlichen Wirkungen berauschender Getränke für die heranwachsende Jugend eingerichtet und einzelne Gemeindeschulverwaltungen sind dem gefolgt; dafür sind auch besondere Lehrbücher verfaßt worden, so von Benjamin Ward Richardson „the Temperance Lesson Book“, London 1878. In Belgien wirkt unter Protektion des Ministeriums der Schulinspektor Robyns in Hasselt für den gleichen Unterricht und in Deutschland der deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke.

Aus mehr allgemeinen Gesichtspunkten haben andere Länder einer hygienischen Jugendbelehrung ihre Aufmerksamkeit zugewendet und, wie die Argentinische Republik, Österreich, auch einige Schweizerkantone für die Volksschule, wie Frankreich für die écoles primaires supérieures hygienischen Unterricht vorgeschrieben, worüber man Auskunft findet im VII. Bande des Weylschen Handbuchs der Hygiene, (1. Abtlg. S. 301). Zu einem selbständigen hygienischen Unterricht in der höheren Schule aber, wie er jetzt in Ungarn seitens der Schulärzte in der VII. Klasse (d. i. unserer Ober-Sekunda) in wöchentlich 2 Stunden fakultativ erteilt wird, oder wie er in Frankreich auf den Lyceen im Sommer einstündig stattfindet, ist Deutschland nicht gelangt, obwohl dies der Wunsch namhafter Hygieniker ist. Das Ziel der letzteren kennzeichnen folgende Thesen, die der rührige Hygieniker Dr. Theodor Weyl 1895 gelegentlich eines im Berliner Realschulmännerverein gehaltenen Vortrages aufstellte:

1. Die Verbreitung hygienischer Kenntnisse entspricht den Interessen des Staates und des Individuums. 2. Der hygienische Unterricht hat sich auf die wichtigsten Kapitel der privaten und der öffentlichen Gesundheitspflege zu erstrecken. 3. In den Realschulen und Realgymnasien sei der hygienische Unterricht: a) ein vorbereitender. Dieser werde in der Mittelstufe, und zwar im Anschluß an den naturwissenschaftlichen Unterricht erteilt; b) ein spezieller. Dieser werde in der Oberstufe erteilt und bilde einen speziellen Unterrichtsgegenstand. 4. Die Kandidaten des höheren Schulamtes müssen sich im Staatsexamen über den Besitz hygienischer Kenntnisse ausweisen.

2. Gründe gegen hygienische Belehrung in Schulen. Erwähnt sei hier der Einwand eines Referenten der 22. Westfälischen Direktoren-Versammlung 1889 (Verhandlungen der preuß. Dir.-Konferenzen Bd. XXXIII, S. 41),

welcher ausführt: „Praktische Erfolge wird dieser Unterricht wohl nur bei schwächeren Naturen haben, da gerade die vollkräftige Jugend den Gesundheitsregeln wenig Beachtung zu schenken pflegt.“ Dazu komme, daß die häuslichen Verhältnisse der Schüler infolge der Scheu vieler Eltern vor Müh- und Kostenaufwand mit den hygienischen Lehren der Schule oft nicht harmonieren. Um diesen beiden Einwänden die Spitze abzubrechen, soll sich die Schule gemäß den Vorschlägen O. Netzlaffs so verhalten: sie beschränke sich einerseits auf das ohne besondere Mühe und Kosten von seiten des Hauses Erreichbare, indem sie es meidet, bei den Kindern Unzufriedenheit mit den häuslichen Einrichtungen hervorzurufen, und vielmehr mit dem Vorhandenen rechnet; andererseits wache sie über die Befolgung ihrer Regeln in der Lebensführung der Schüler im Einvernehmen mit dem Hause, was besonders in kleineren Städten durchführbar sei. Das letztere ist gewiß löblich und Netzlaff giebt zudem methodische Winke, deren Befolgung die Teilnahme der Jugend gewinnen läßt. Aber der erste Vorschlag birgt doch den großen Mangel in sich, daß der Schüler bei solcher Beschränkung des Unterrichts zu wenig Profit für sein späteres Leben hat; wird er, wenn er nur mit der beschränkenden Rücksicht auf die Verhältnisse seines Elternhauses belehrt wird, nicht selbst später auf diesem so beschränkten Standpunkt stehen, nicht weiteren Maßnahmen gegenüber ebenso vorurteilsvoll sich verhalten, wie naturgemäß die nicht hygienisch gebildeten Eltern thun? Netzlaff scheint mir überhaupt einen zu engen Gesichtskreis bezüglich des Hygiene-Unterrichts zu haben; scheint es doch, als denke er sich den schulhygienischen Unterricht nur als ein Supplement der der Schule obliegenden Sorge für das leibliche Wohlergehen der Kinder während der Schulzeit; ich meine aber mit Hoffmann (S. 94), der hygienische Unterricht soll die Zöglinge reif machen, auch später nach seinen Grundsätzen zu leben und neue Generationen zu erziehen. Wo übrigens das Elternhaus nicht aus einem zwingenden Grunde, wie ihn Armut vorstellt, sondern aus Gleichgiltigkeit und Unwissenheit unterläßt, dem Kinde eine gesundheitsgemäße Erziehung zu teil werden zu lassen, läßt sich doch auch, wie Hoffmann (a. a. O. S. 92) treffend ausführt, nach und nach auf das Elternhaus „erziehlich“ einwirken: konsequente Belehrung, Rügen der Verstöße, Gewöhnung wirken durch das Medium der Kinder auf die Eltern und Geschwister ein.

Wichtiger ist der Umstand, daß in zahlreichen Punkten Kontroversen herrschen, wie z. B. betreffs der Steil- oder Schrägschrift, betreffs der Dauer des Schlafes u. s. w. Und dann, wenn wirklich Einhelligkeit herrscht, widerspricht nicht das Leben der Großstadt, die soziale Lage, die Inanspruchnahme durch die Schule u. dergl. vielfach den besten Theorieen? Sodann giebt es zahlreiche gerade für das spätere Leben — und vom schulhygienischen Unterricht gilt doch gerade das Wort: non scholae, sed vitae! — wichtige Dinge, welche außerhalb des Gesichtskreises der Schüler liegen sollen: sei es aus Gründen der Moralität z. B. Teile aus dem wichtigen Kapitel der Infektionskrankheiten; oder an- und für sich dem kindlichen Alter Fernliegendes; soll man z. B. die Schüler vom hygienischen Gesichtspunkt aus vor abendlichem langen Besuch von Lokalen, vor dem Kneipleben mit seinen bösen Konsequenzen, vor zu starkem Frequentieren von Konzerten, Theatern, Bällen warnen, als vor Dingen, die abspannen und am folgenden Tage durch Ermattung sich rächen: es wäre ja gut, wenn die Schüler das erführen, damit sie, wenn sie selbst einmal Kinder haben, sich danach richten könnten; aber es liegt ihrem jugendlichen Horizonte doch fern.

3. Gründe für hygienische Belehrung. Man darf sich dem gegenüber doch gewissen Gründen, die für die Einführung des Hygieneunterrichts in die Schule sprechen, nicht verschließen. In Amerika ist, wie oben im historischen Teile gezeigt wurde, das Temperenzlertum der Hebel der Reform geworden; daher bilden dabei Erzählungen über Alkohol und Tabak und ihre verheerenden Wirkungen einen wichtigen Bestandteil. Der für uns Deutsche maßgebende Grund aber kann keine solche Parteisache sein wie die Temperenzbewegung. Vielmehr hat man, da einerseits niemand den Wert hygienischer Kenntnisse für das Leben der Menschen leugnen kann, andererseits doch im späteren Leben selbst in Kreisen, wo Zeit und Mittel dazu vorhanden wären, selten eine Belehrung über diese Dinge stattfindet (s. Schwalbe bei Kotelmann 1, 5), einen hygienischen Unterricht ins Auge gefaßt. Anlaß war ferner die Erkenntnis, daß aller Aufwand der Schule für gesundheitsgemäße äußere Einrichtungen und alle Maßnahmen derselben gegen Überbürdung und gesundheitliche Schädi-

gungen einerseits, für körperliche Pflege und Kräftigung andererseits allein nicht im stande waren, die rechte körperliche Erziehung der Jugend herbeizuführen, weil die Jugend selbst nicht verstand, die ihr zugemessene Erholungszeit zu Nutz von Geist und Körper anzuwenden und überhaupt eine zweckmäßige Lebensweise durchzuführen: hierzu sollte der Hygiene-Unterricht anleiten.

Wichtiger aber noch als der augenblickliche Gewinn ist der für das spätere Leben, für den Naturberuf des Mannes und Weibes als Vater und Mutter ihrer Kinder.

Dazu kommt noch ein äußerer Grund hinzu, der den Lehrerstand zwingt, sich über hygienische Dinge zu belehren, und, wenn ein hygienischer Unterricht stattfinden soll, diesen selbst zu übernehmen: die Schule muß Bedenken hegen, der meist von ärztlicher Seite vertretenen Forderung, daß man den Unterricht Ärzten von Fach überlasse, zuzustimmen und so sich gewissermaßen einen Dorn ins Fleisch zu stechen. Denn daß viele Ärzte, wenn sie in spezielleren Unterrichtsfragen mitzureden hätten, zu wenig Rücksichten auf die sonstigen Interessen der Schule walten lassen würden, ist klar. Es braucht in dieser Hinsicht nur auf die 18 Thesen, die Prof. H. Cohn in Breslau auf dem internationalen hygien. Kongreß in Genf 1882 aufstellte, verwiesen zu werden. Man sieht wohl ein, daß ein derartiges Zusammenwirken mit Medizinern für Philologen nicht gut denkbar ist. Es würde schwere Eingriffe in den Organismus des Schul- und Unterrichtswesens mit sich bringen. Übrigens fungieren in Ungarn thatsächlich an den Mittelschulen Ärzte zugleich als Inspektoren und Professoren der Hygiene. Indes warnt Dr. Kotelmann vor Überschätzung des ungarischen Vorbildes, weil die Schulärzte bloß in den größeren Orten vorhanden seien, sonst aber meist nur auf dem Papiere ständen (s. Verhandlungen d. deutsch. Ges. f. öffentl. Gesundheitspflege zu Berlin, 1895 S. 114). Auch wurde 1891 vom österreich. Ministerium der hygienische Unterricht an Volksschullehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten Ärzten übertragen (s. Kotelmann 4, 258 ff.).

Bei uns in Preußen aber weisen die 1892er Lehrpläne den Unterricht in der Hygiene an höheren Lehranstalten, wie ich glaube, mit Recht, den naturwissenschaftlichen Lehrern zu.

4. Form und Methode der Darbietung. Über die Form der Darbietung der schulhygienischen Belehrungen herrscht Meinungsverschiedenheit.

a) **Ausschluß rein wissenschaftlicher Werke.** Klar ist, daß wir den Schülern auch hier wie in allen Gebieten keine wissenschaftlichen Werke in die Hand geben können, was vielleicht da möglich wäre, wo, wie in Ungarn, unter anderen Schulverhältnissen ein selbständiger Unterricht in der Hygiene stattfindet.

b) **Nutzbarmachung der Schülerbibliotheken.** Auf der 3. Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen war eine Anstalt dafür, daß Schriften über Gesundheitslehre in die Schülerbibliotheken aufgenommen werden sollen, und der Hauptreferent war nicht dagegen, auch teilt Retzlaff S. 10 mit, daß in Pyritz die Bücher von Schreber „ärztliche Zimmergymnastik“ und von Angerstein und Eckler „Hausgymnastik für Gesunde und Kranke“ in den Klassenbibliotheken sich befinden; aber es ist zu bedenken, daß, wo kein obligatorisches Lesen und Lernen gefordert wird, sich kaum viel erreichen läßt.

c) **Aufnahme schulhygienischer Belehrungen in die deutschen Lesebücher.** Auf der genannten Direktoren-Versammlung machte der Direktor des Nordhausener Realgymnasiums den Vorschlag, auf Gesundheitspflege bezügliche Darstellungen in die deutschen Lesebücher einzufügen: diesen Vorschlag halte ich, abgesehen von der schon von dem Referenten jener Versammlung hervorgehobenen Schwierigkeit, auch formell musterhafte Stücke der Art zu finden, deshalb, soweit es sich um höhere Schulen handelt, für verwerflich, weil nach meiner Ansicht ein deutsches Lesebuch für höhere Schulen wesentlich litterarischen und vaterländischen Zwecken dienen muß; für die Volksschule ist der Gedanke annehmbar, da hier das Lesebuch aus praktischen Gründen mehr encyklopädischen Charakter hat.

α) Im 18. Jahrhundert. Schon im vorigen Jahrhundert trieb die bitterste Notwendigkeit dazu, das in Schmutz und Unwissenheit verkommende niedere Volk über gesundheitliche Dinge zu belehren: vergl. Eb. v. Rochow „Geschichte meiner Schulen“. Eberhard von Rochow nahm in seinen 1772 erschienenen „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute“ an 15. Stelle einen Abschnitt auf: „Von den Mitteln, die Gesundheit zu erhalten“ und einige Vorschläge, die verlorene Gesundheit wiederherzustellen; er zuerst hat auch in sein Lesebuch für Landschulen, betitelt „der Bauern-

freund" (1776, wiederholt als „der Kinderfreund") Unterweisungen aus der Gesundheitslehre in verschiedenen Formen aufgenommen; da sind Stücke, welche die Belehrung in der Art direkter Anweisungen und Gebote geben, da sind andere, welche die pädagogische Form typischer kleiner Erzählungen verwerten und durch Exempel belehren; auch die Form des Dialogs wird verwertet, und allenthalben, auch in die kleinen, sonstiger unterhaltender Belehrung dienenden Erzählungen findet sich manche gute Gesundheitsregel eingestreut. Ähnliche belehrende Lesestücke boten auch andere Lesebücher: so H. G. Zerrenners Lesebücher, so F. P. Wilmsens deutscher Kinderfreund. Am meisten aber ist die Absicht, das Nützliche durch ein Angenehmes zu vermitteln durchgeführt in dem Volkslesebuche des bekannten Genossen Basedows und Salzmanns am Philanthropin: Rudolf Zacharias Becker „Das Not- und Hilfsbüchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte des Dorfes Mildheim", 2 Teile, Gotha 1787 (neue Ausg. 1825). Hier wird in dem Rahmen einer Erzählung der Begebenheiten des Dorfes Mildheim, die mit veranschaulichenden Holzschnitten im Geschmack der Zeit ausgestattet ist, eine umfassende Belehrung des Landvolkes über alle möglichen Pflichten und Aufgaben und allerlei Lebensweisheit geboten: die Weisheit aber strömt aus der reichen Quelle, genannt „Not- und Hilfsbüchlein", das der neue Herr v. Mildheim von der Universität mitgebracht hat und der Herr Pastor dem Volke auslegt. Die Lehren dieses Buches selbst wieder werden nicht in einfacher kategorischer Form erteilt, sondern sind mit erzählendem Beiwerk ausstaffiert. „Alles mit glaubhaften Historien und Exempeln bewiesen und mit Bildern gezieret", heißt's auf dem Titel. Da sind denn auch in dieser Weise zahlreiche Gesundheitsregeln verarbeitet, und die Form, die ihnen gegeben ist, bezeichnet einen gewaltigen Fortschritt gegen Rochow, wobei allerdings in Betracht kommt, daß das Buch für erwachsene Bauern geschrieben ist. So stehen in Kapitel 4 und 5 des ersten Bandes Maßregeln gegen das Begraben Scheintoter, in Kap. 6 Lehren über die Wiederbelebung Erfrorener. 2 Abschnitte sind den Belehrungen über Nahrung, Kleidung, Wohnung, Körperpflege, Verhalten bei Krankheits- und Unglücksfällen aller Art gewidmet. Und manches Stück, wie das vom Koch- und Trinkwasser, von Branntwein und dessen Nutzen oder Schaden, von der Wohnung könnte, modernisiert, mit besseren Abbildungen versehen und den neueren hygienischen Forderungen gemäß bearbeitet, recht gut in Volksschullesebücher eingereiht werden: es würde von den Kindern lieber angenommen werden als trockene Anweisungen und Regelsammlungen. Die Gesundheitslehren Beckers riefen, wie das dem 2. Bande angefügte „Verzeichnis der in der Mildheimischen Schul- und Gemeindebibliothek befindlichen Bücher" ausweist, eine den Schulmeistern empfohlene „Mildheimische Gesundheitslehre" von Dr. Dan. Collenbusch (3 Teile, Gotha 1799—1801) hervor.

β) In den letzten Jahrzehnten. Derselbe Gedanke, hygienische Belehrungen in die Volksschullesebücher aufzunehmen, tauchte in den 70er Jahren unseres Jahrhunderts wieder auf. Zuerst 1877 in Karl Fischers „Volks-Gesundheitspflege und Schule." Dann beschloß die vom österreichischen Unterrichtsminister 1887 einberufene Kommission zur Beratung der Umgestaltung des im K. K. Schulbücherverlage herausgegebenen deutschen Volksschullesebuchs: „In das Volksschullesebuch haben auch Lesestücke über die Grundsätze der Gesundheitslehre in einer dem kindlichen Alter von 6—12 Jahren faßlichen Form Aufnahme zu finden." So nahm sich der niederrheinische Verein für öffentliche Gesundheitspflege des Gedankens an und erließ ein Preisausschreiben für geeignete Aufsätze aus dem Gebiete der Gesundheitslehre für Volksschullesebücher: 33 Aufsätze der Art wurden mit Preisen bedacht und 1890 bei Du Mont-Schauberg in Köln gedruckt. Die Verfasser sind überwiegend Pädagogen, Lehrer an Seminarien, Volksschulen und Realanstalten, zum kleineren Teil Ärzte. Unter ersteren nenne ich H. Herold, der auch selbständig 1890 den Versuch gemacht hat, in Form unterhaltender Erzählungen die Lehren der Hygiene dem schlichten Verstande mundgerecht zu machen, Julius Kirchhoff, den Verfasser einer „Gesundheitslehre in Schulen", Peter Klanke mit 3 Aufsätzen: „Das Atmen", „die Haut und ihre Pflege" und „die Zähne und ihre Pflege", die sich wiederholt finden in dessen „Gesundheitslehre für Schulen". Verschiedene Darstellungsmethoden finden hier Verwendung, teils die schlicht lehrende, teils die durch unterhaltende Erzählung belehrende.

d) Regelsammlungen. Den eigentlichen Nachwuchs jener Lesestücke der Schullesebücher bilden Regelsammlungen, teils in Form trockener Mitteilung, teils in der Form der

Katechese. Indes ist dabei das Bedürfnis, die Lehrer oder Zöglinge auf eine breitere Basis der Gebote und Verbote zu verweisen, unabweisbar. Das einzig Richtige wäre natürlich, diese Basis zu schaffen durch anatomisch-physiologische und überhaupt naturwissenschaftliche Belehrungen. Das vorige Jahrhundert ist auch hier vorangegangen. Die damaligen Aufsteller populärer Regeln verweisen gern auf biblische Aussprüche: so Friedrich Hoffmann in „Gründlicher Unterricht, wie ein Mensch nach den Gesundheitsregeln der heil. Schrift sein Leben und Gesundheit lang konservieren könne" (Ulm 1722); ebenso Christ. Gottl. Troppanegers „Gründlicher Unterricht, wie sich ein Mensch nach Anweisung der aus heiliger Schrift gezog. diätetischen Regeln bey guter Gesundheit erhalten kann" (Halle s. a.). Ohne solche Autorität behelfen sich die „Gesundheits-Regeln, von vornehmer Hand aufgesetzt" (2. A. 1757). Dagegen spielen Verweise auf die Bibel wieder eine große Rolle in dem „Gesundheits-Katechismus" von Dr. B. Christoph Faust, Hof-Leibarzt in Bückeburg, der 1830 in Leipzig die elfte Auflage erreichte und nach den direkten Angaben des Vorwortes dieser Auflage in vielen Knaben- und Mädchenschulen eingeführt wurde. Dazu erschien 1796 (in Hamburg) eine Art Ergänzung: J. C. Möller, „Vorübungen der Gesundheitslehre; Gespräche mit Kindern über die wichtigsten Teile des menschlichen Körpers". In der Form ist Fausts Buch ganz dem Lutherschen Katechismus mit Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers nachgebildet, nach Rochows Vorgang, der in seinem Kinderfreund z. B. 2, 72 die Katechese zur hygienischen Belehrung verwendet hatte. Auch sonst macht sich Faust Methoden Rochows und Beckers zu nutz: so, wenn auch nur vereinzelt, die Illustration durch den Holzschnitt; wie jene sucht er zu interessieren durch allerlei geschichtliche Mitteilungen. Die Darstellung ist aber oft von einer wahrhaft pastoralen Breite, oft trivial und mit Entbehrlichem überladen. Auch liegt sie unserer Anschauungsweise mit ihrer Verquickung von Naturlehre, Ethik und Religion oft sehr fern. Man findet ergötzliche Proben daraus in meinem Aufsatze: „Der hygienische Unterricht an höheren Schulen", Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. 1895. Man kann daran lernen, wie wenig angebracht es ist, ein umfangreiches Material in die enge Form von Frage und Antwort hineinzupressen. Diese Erkenntnis und das Zu-viel Fausts veranlaßten einen Unbekannten, der aber doch neben Tissot, Unzer und Hufeland auch auf Faust fußt, im Jahre 1800 eine neue „Gesundheitslehre für alle Stände; ein Lese- und Lehrbuch zum Gebrauch in Schulen" erscheinen zu lassen (Berlin, Fr. Maurer). Dies Buch giebt die Anweisungen und Belehrungen ohne die Form der Frage und Antwort. Aber es kann einer breiteren Basis (vergl. oben) nicht entbehren: Zur Erläuterung der Paragraphen verweist es auf Beispiele, die sich finden in Rochows Kinderfreund, Beckers Not- und Hilfsbüchlein, Zerrenners Volksbuch, Müllers Exempelbuch zum Gesundheitskatechismus, auf „die Schule der Erfahrung für alle, denen Zufriedenheit, Leben und Gesundheit wert sind" (Berlin, Maurer 1799). Eine Haupttendenz des Buches ist natürlich wie bei allen genannten der aufklärerische Kampf gegen den Aberglauben (Vorrede S. 8), gegen den Glauben an Gespenster (§ 128), Quacksalber, Besprechen, Behexen, Universalmittel, Arkana, das Büßen der Rose u. dergl. (s. Kap. XVIII; § 205). Wenn sich nun auch allerlei Altfränkisches-Triviales, viel nicht zur Sache gehörige Teleologie, manches Wunderliche, auch manches heut als falsch Erkannte findet, so ist doch der Eifer und Fleiß, mit dem hier alle Gebiete, Luft, Nahrungsmittel, Getränke, Tabak, Schlaf, ansteckende Krankheiten, Hilfe in Unglücksfällen u. s. w., umspannt werden, in hohem Grade löblich. Indes, wie nahe es auch liegt, einfach kategorische Regeln aufzustellen, die die Schüler zu memorieren haben, so ist es doch von vornherein klar, daß eine solche Zusammenstellung zahlreicher Einzelsätze ein buntes Gericht vorstellt, das, zumal wenn dabei eine eingehende Begründung fehlt, aus pädagogischen Gründen Bedenken erregen muß, wie denn auch schon auf der 3. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen 1880 der Referent sie verwarf. Auf der höheren Schule wird mit Recht von dieser wenig fördernden Art abgesehen, da ja hier die Möglichkeit gegeben ist, daß die Schüler aus dem vorzuführenden Organismus des Menschen selbst die Regeln ableiten, sich von ihrer Berechtigung überzeugen, die Einsicht in Wollen, das Wollen in Vollbringen umsetzen, wie Retzlaff treffend ausführt.

Eine moderne Regelsammlung dieser Art hat der Berliner Lehrerverein herausgegeben, nachdem schon 1877 Karl Fischer in der Schrift „Volksgesundheitspflege und Schule" einen

Katechismus für Zöglinge der Volksschule aufgestellt hatte. Beachtenswert ist der Vorschlag Retzlaffs, den Regeln die Form gereimter oder ungereimter kurzer Kernsprüche zu geben nach Art derer, die schon im Munde des Volkes sind, z. B.: „Nach dem Essen sollst du stehn oder 1000 Schritte gehn.“ So hat bereits Robert Keßler in seiner für einfache Volksschulen verfaßten „kurzen Gesundheitslehre“ diese Art von Regelfassungen, z. B.: „Ein voller Bauch studiert nicht gern“, „nach dem Essen sollst du ruhn oder auch ein Schläfchen thun“, „wer trinkt ohne Durst und ißt ohne Hunger, der stirbt noch als Junger“ u. a. Ja, schon 1885 bietet Julius Kirchhoff in seiner Gesundheitslehre einen Paragraphen von Gesundheitssprüchen, z. B.: „Iß was gar ist, trink, was klar ist“; zur Atmung: „Atme tief, atme rein! Geh' oft in den Wald hinein!“ zur Hautpflege: „Kopf kühl, Füße warm, machen den reichsten Doktor arm“; zur Haltung: „Gerade sitze, Rückgrat stütze!“ Wenn sie, wie die letzte greifbar sind, sind solche Regeln gut; zweifelhaft aber bleibt ihr praktischer Nutzen, wenn sie so allgemein gehalten sind wie: „Die Sinne sind des Geistes Thor, sie abzustumpfen sieh dich vor!“

Man hat auch schon mit Tafeln zum Aufhängen in den Klassenzimmern, die in weithin sichtbarem Druck die hauptsächlichsten Gesundheitsregeln enthalten, Versuche gemacht: Retzlaff hebt demgegenüber die Indifferenz der Jugend hervor: wenn nicht gerade, wie in der letzten Choleraepidemie eigene Lebensgefahr zur Kenntnisnahme solcher Anschläge treibe, blieben sie unbeachtet.

e) **Organische Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern.** Die beste und solideste Art der Darbietung, welche auch für höhere Lehranstalten jetzt durch die Lehrpläne sanktioniert ist, ist die der organischen Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern; diese ist auch geboten, weil die Behandlung der Gesundheitslehre als eines selbständigen Gegenstandes selber wieder eine Überbürdung der Schüler herbeiführen würde. Karl Fischer wünschte für den elementaren Hygiene-Unterricht 1877 Anschluß an das Lesebuch, den naturkundlichen, den Anschauungs- und Religionsunterricht, und letzteren rühmt auch Hoffmann als ein Hauptmittel, der Verwüstung des jungen Körpers mittelbar entgegenzuwirken. Man hat auch daran gedacht, hygienische Belehrungen mit dem Turnunterrichte zu verbinden (s. Verhandlungen der preuß. Direktor.-Konf. VII, 89), was natürlich zu verwerfen ist, da das Turnen doch nur einen kleinen Teil der praktischen Hygiene darstellt; die richtige Ansicht, die schon der Referent der 3. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen vertrat, ist die, welche in den 1892er Lehrplänen Gesetz geworden ist: sie will die Belehrung in den naturwissenschaftlichen Unterricht eingliedern, der die mannigfachste Gelegenheit zur Einfügung solcher Belehrungen bietet und wohl auch bei richtigem Verfahren noch die nötige Zeit für diese Belehrungen abwerfen wird (anders Professor Schwalbe). So sind denn, seitdem die Verbindung des hygienischen Unterrichts mit den übrigen naturwissenschaftlichen Disziplinen sich eingebürgert hat, vielfach in die zoologischen Lehrbücher auch hygienische Belehrungen aufgenommen worden; so bei Lensch, Sprockhoff, Bail, Wossidlo. Mit der Methode, wie Anthropologie und hygienischer Unterricht organisch verkettet werden können, beschäftigt sich R. Seyfert in dem Buche „Menschenkunde und Gesundheitslehre in ausführlichen Präparationen“ (Leipzig 1890), welches für Lehrer der Volks- und Mittelschule ein treffliches methodisches Vorbild bieten soll. Empfohlen wird auch den Lehrern L. Schmitz (Kreisphysikus) „Der Mensch und dessen Gesundheit“.

5. Art, Umfang und Anordnung der Belehrungen. a) Kein systematischer Unterricht. Damit, daß die hygienischen Belehrungen mit dem naturgeschichtlichen Unterricht verbunden werden, ist an sich schon ausgesprochen, daß der Unterricht kein selbständiges, abgeschlossenes Fach bilden, daß er vielmehr nur solche Belehrungen bieten soll, welche an die Lehre vom Bau des menschlichen Körpers sich anschließen lassen. Damit aber würden wichtige Teile der Hygiene nicht zu ihrem Rechte kommen. So wie die Sache jetzt für die höheren Schulen liegt, ist Beschränkung auf das Notwendigste geboten. Doch wird sich ein gewisses System wohl auf den höheren Lehranstalten ausbilden, das auf die eigentliche hygienische Unterweisung in Tertia und Untersekunda schon von Anbeginn des naturgeschichtlichen Unterrichts auf der untersten Stufe her vorbereitet, sowohl durch Vorbild und Disziplin, als auch gelegentlich durch belehrende Hinweise. Eine Hauptaufgabe der hygienischen Belehrungen ist es, wie Retzlaff S. 6 f. treffend hervorhebt, um den Schüler ganz zu überzeugen und zu gewinnen, ihn auf das ge-

wisse frühere oder spätere Eintreten der schädlichen oder guten Folgen des Unterlassens oder Thuns aufmerksam zu machen, ihm klarzumachen, daß die schädlichen Folgen falscher Lebensweise, auch wenn sie sich nicht sofort geltend machen, nicht ausbleiben werden, ihm umgekehrt fröhliche Zuversicht zu verleihen, indem man ihn sichtbare Erfolge der Leibespflege, wie Zunahme des Brustumfangs bei Lungengymnastik oder Muskelzunahme infolge des Turnens selber messen läßt (a. a. O. S. 7).

b) **Verteilung auf die Kapitel der Lehre von den Organen des Menschen.** Was die Anordnung betrifft, so könnte man von den Gegenständen und Umständen, welche zu Krankheitsquellen werden können, ausgehen; da aber kein systematisch erschöpfender Unterricht stattfinden soll, so wird gewöhnlich gemäß den Bestimmungen der Lehrpläne von den Organen des menschlichen Körpers ausgegangen. Diese Anordnung empfiehlt auch Retzlaff a. a. O. Da Zusammenhang ausgeschlossen ist, so verlangt Retzlaff, damit die vielen Einzelheiten sich nicht verlieren, am Schlusse eine zusammenfassende Wiederholung, und original, wie mehrere seiner Vorschläge, ist auch der, diese Rekapitulation anzustellen an dem Faden der Frage, wie der Schüler sich die gesundheitsgemäße Verlebung eines Tages vorstelle.

Die Verteilung könnte sich folgendermaßen gestalten (vergl. Retzlaff S. 9 ff.):

α) Knochen, Muskeln, Nerven. Außer der gehörigen Ernährung ist hier die zweckmäßige Bewegung durch gymnastische Übungen, Turnen, Schwimmen, Eislauf u. s. w. zu empfehlen, insofern sie diese Organe mittelst vermehrter Blutzufuhr stärke, die Nerventhätigkeit steigere, den Stoffwechsel fördere, die inneren Organe entlaste, den Willen stärke, so daß er wirklich die volle Herrschaft über den Leib erlangt: nur erst unter dieser seien graziöse Bewegungen ohne unfreiwillige Nebenbewegungen möglich. Hier ist aber auch auf die Folgen übertriebener, zu anstrengender Bewegungen, Herzklopfen, Schwindel u. s. w. hinzuweisen; dann darauf, wie die Übungen zu Mahlzeiten, Schlaf und geistiger Arbeit in rechte Beziehung gesetzt werden müssen. Hier müßte aber auch, wie dies z. B. bei Lentsch geschieht, auf das Wesen der Verrenkungen, Verstauchungen, Quetschungen und Brüche der Knochen, das zweckmäßige Verhalten bei solchen hingewiesen werden. — Die Zähne kann man, wie Retzlaff will, bei der Lehre von den Knochen mitbehandeln oder, wie andere thun, bei der Lehre von den Verdauungsorganen. Hier hat Dr. Brusmann in der deutschen Monatsschrift für Zahnheilkunde 14 Sätze s. Keesebiter im Progr. d. 4. städt. Realschule zu Berlin 1894, S. 14 u. 15) aufgestellt über Wert der Erhaltung der Zähne, Zahnpflege, Verhalten bei hohlen Zähnen und Zahnlücken, Milchzähne der Kinder und die Frage, wann der Zahnarzt in Anspruch genommen werden muß, die eine völlig ausreichende Norm des Verhaltens geben. Gut ist es, wenn außerdem, wie Retzlaff will, der Lehrer warnt vor Kraftproben mit den Zähnen durch Beißen auf Metalle, Knochen, Nüsse und andere harte Gegenstände, und vor raschen unvermittelten Temperaturwechseln der als Nahrung an die Zähne kommenden Stoffe.

β) Bei dem Kapitel Blut: ließe sich manches lehren, was aber auch bei mehreren anderen Kapiteln sich anbringen läßt, z. B. über zweckmäßige Ernährung, Bewegung, Körpererwärmung, Sauerstoffzufuhr.

γ) Sinnesorgane. Das Auge: Sein Bau ist an Modellen und Abbildungen zu veranschaulichen (s. Retzlaff S. 11). Die Darlegung der Entstehung der Kurzsichtigkeit (ebenda S. 11 f.) erfordert einige optische Kenntnisse von den Linsen: hier ist das Gymnasium im Nachteil gegen das Realgymnasium, da auf ersterem die Gesundheitslehre in OIII, die ersten Belehrungen aus der Optik in UII liegen, auf dem Realgymnasiun beide Disziplinen in UII zusammentreffen. — Hierbei ist auch auf Sitz und Haltung (Gefahren der Lordose, Kyphose, Skoliose!) sowie Beleuchtung einzugehen; auch nach Retzlaff (S. 12) auf das Schädliche plötzlicher Abkühlung des Auges bei kalter Waschung unmittelbar nach dem Aufstehen und der Erhitzung durch die Wärmestrahlen künstlicher Lichtquellen.

Das Ohr: Hier ist zu besprechen die Reinignng des äußeren Gehörgangs, die Gefährdung des Trommelfells von außen (Eindringen von verletzenden Gegenständen, zu starker Schall, Schläge auf die Muschel), von innen (Unterdrückung des Niesens), Verstopfung der Ohrtrompete durch Schleimabsonderung bei Katarrhen (s. Retzlaff S. 12). Geruch und Geschmack: Abstumpfung durch zu scharfe Gerüche, Schnupfen, zu scharfe Genußmittel (Retzlaff S. 12).

δ) Die Haut. Hier ist über die Aussonderungen durch die Haut in gasförmiger

und flüssiger Gestalt, über die Temperaturveränderungen im Körper durch Schweißverdunstung, über Abhärtung, Erkältung und Katarrhe vergl. Artikel „Abhärtung" I, 16 f., Waschen, Baden, Wäschewechsel, die beste Art der Leibwäsche, über Blutvergiftungen zu sprechen. Die Kleidung läßt sich zum Teil hier, zum Teil bei Gelegenheit der Atmungs- und Verdauungsorgane behandeln.

ε) Atmungs- und Verdauungsorgane. Bei ersteren ist wie schon beim Auge auf die Gefahren schlechter Körperhaltung hinzuweisen, sodann auf die Notwendigkeit, die Nachteile der sitzenden Lebensweise durch Spazierengehen und Gymnastik wieder wett zu machen, ferner auf die angemessene Art der Kleidung (vergl. „Haut"). Hier auch einiges über Ventilation, Heizung und Reinigung der Wohn- und Schlafräume; ferner über Nasenatmung. Bei den Verdauungsorganen können die Zähne (wenn sie nicht schon bei dem Knochensystem erledigt sind) mit ihrer Pflege behufs rechten Zerkauens der Speisen erwähnt werden, dann die Faktoren, welche die Verdauung fördern: Magensaft, die richtige Temperatur der Speisen, Warmhaltung des Magens durch entsprechende Bekleidung, ferner wann und welche körperliche Thätigkeit die verschiedenen Phasen der Verdauung fördert (s. Retzlaff S. 13); über Verschlucken.

Über mehrere der genannten Kapitel verteilt sich die Belehrung über die erste Hilfsleistung bei Unglücksfällen: so ist z. B. Blutstillung bei der Lehre vom Blute, Hilfe bei Knochenbrüchen bei der Lehre von den Knochen, Hilfe bei Brandwunden bei der Lehre von der Haut mitzulehren.

c) **Verteilung auf die Abschnitte des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts.** Man erkennt wohl, daß bei dieser Zusammendrängung der hygienischen Unterweisungen mancher Gegenstand nicht die Beleuchtung erfahren kann, die er von seiten anderer naturwissenschaftlicher Disziplinen verlangt. Vielleicht wäre es demnach besser die hygienischen Belehrungen auf das ganze Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verteilen, wobei ja immerhin der Lehre vom Bau des menschlichen Körpers der Löwenanteil verbleiben könnte; die hygienischen Belehrungen, welche das Auge betreffen, könnten dann mit der Optik (auf dem Gymnasium in UII und vertieft in OI) verbunden werden, die das Ohr betreffenden mit der Akustik (auf dem Gymnasium in UII, ebenso auf dem Realgymnasium, hier allerdings wieder zusammenfallend mit der anthropologischen Belehrung), die auf die Nahrung, Luft, Wasser bezüglichen mit der Chemie (auf dem Gymnasium in UII oder OII, auf dem Real-Gymnasium in UII, OII oder OI); die Lehre von den Infektionskrankheiten würde naturgemäß mit der Lehre von den Mikroorganismen aus dem Pflanzen- und Tierreich verbunden, wenn nur nicht der Abschluß des botanisch-zoologischen Unterrichts schon in OIII (G.) resp. UII (R-G.) läge, Klassen, in denen die nötige Reife für diesen Gegenstand schwerlich vorhanden ist. Wie wäre es, wenn in OII oder I die übrige Naturwissenschaft ein paar Stunden für dieses gewiß interessante und lohnende Kapitel hergäbe? So würde eine Entlastung der einen jetzt für die Gesundheitslehre bestimmten Klasse stattfinden und der hygienische Unterricht zugleich umfangreicher, eindringlicher und von anhaltenderer Einwirkung werden. Es ergäbe sich dabei folgende Verteilung:

Für das Gymnasium:	Für Real-Anstalten:
in OIII: Hygiene der Bewegungsorgane (Knochen, Muskeln), des Geruch-, Geschmack- und Gefühlssinnes, des Blutes, der Haut, der Atmungs- und Verdauungsorgane (mit Ausschluß des die Nahrungsmittel selbst Betreffenden); Lehre von der Bekleidung.	in UII: Das Pensum der OIII und UII des Gymnasiums.
in UII: Hygiene des Ohres und Auges.	
in OII: Hygiene der Nahrung, der Luft, des Wassers.	in OII: wie in der OII des Gymnasiums.
in I: Infektionskrankheiten und das Wichtigste aus der sozialen Hygiene.	in I: wie in der I des Gymnasiums.

Litteratur: K. Fischer, Volksgesundheitspflege und Schule, in v. Holtzendorffs deutschen Zeit- und Streitfragen, Berlin 1877. — Jul. Kirchhoff, Gesundheitslehre in Schulen, Leipzig 1885. — Fr. Scholz, Leitfaden der Gesundheitslehre; Leipzig 1886. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, herausgeg. von Kotelmann, Hamburg 1888 ff. — Schwalbe, die Gesundheitspflege als Unterrichtsgegenstand, in der Zeitschrift für Schulges. 1888 S. 3 ff. — M. Kipper, Gesundheitslehre für das Volk, Czernowitz 1888. — K. H. Vogel, Gesundheitsregeln für Schüler in Volksschulen, Spandau 1888. — Engelhorn, Schulgesundheitspflege, Stuttgart 1888. — R. Lensch, der Bau des menschl. Körpers, Berlin 1889, — L. Schmitz, der Mensch und dessen Gesundheit, Freiburg 1889, 2. Aufl. — Fr. Trzoska,

Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule, Königsberg i. Pr. 1889. — Wätzoldt, über Fortbildungskurse in der Gesundheitslehre für junge Mädchen an der Kgl. Elisabethschule zu Berlin, in der Zeitschr. f. Schulges. 4, 120 ff. — Bertha Meyer, Gesundheitslehre für die weibliche Jugend. Leitfaden für angehende Lehrerinnen und Erzieherinnen, Berlin 1890 — Richard Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre in ausführlichen Präparationen, Leipzig 1890. — Aufsätze a. d. Gebiete der Gesundheitslehre für Volksschullesebücher vom niederrhein. Verein f. öffentl. Gesundheitspflege herausgegeben, Köln, Du Mont-Schauberg 1890. — H. Herold, Gesundheit und Jugend, Münster i. W. 1890. — Rob. Keßler, Kurze Gesundheitslehre, Langensalza 1890. — Eulenberg und Bach, Schulgesundheitslehre, Berlin 1891. — Gesundheitsregeln für die Schuljugend, zusammengestellt von der Hygienesektion des Berliner Lehrervereins, mit einem Begleitwort von W. Siegert, Berlin (W. Ißleib). — Eydam, Gesundheitslehre für Haus und Schule, Braunschweig 1891. — M. Eschner, Bau und Pflege des menschl. Körpers; als Erläuterung bezw. Text zu des Verfassers anatom. Wandtafeln, Leipzig 1891 (2. Aufl.) — J. Kaftan, Gesundheitspflege in Haus- und Schule. Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher, Berlin 1891 (2. Aufl.). — Bertha Meyer, Gesundheitslehre für die weibliche Jugend, insbes. zum Gebrauch beim Unterricht in Fortbildungsanstalten, Berlin 1891 (2. Aufl.). — Hoffmann, Lehrbuch der Gesundheitspflege, Langensalza 1891. — Nicklas, Streifzüge durch das Gebiet der Schulhygiene, Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwes. 1891. — Bail, neuer methodischer Leitfaden f. d. Unterricht in d. Zoologie und Unterweisungen über die Gesundheitspflege im Anschluß an die Lehrpläne f. d. höh. Schulen Preußens, Leipzig 1892. — Pet. Klauke, Gesundheitslehre für Schulen, Düsseldorf 1892. — Sprockhoff, Grundzüge der Anthropologie, Hannover 1892 (2. Aufl.) — Wossidlo, Der Mensch, Berlin (Weidmann). — M. Poehlmann, Die Gesundheitslehre in der höh. Mädchenschule, Progr. Tilsit 1893. — O. Schmidt, Die Gesundheitslehre als Lehrgegenstand in der höh. Mädchenschule, Progr. Charlottenburg 1893. — Keesebiter, Zur Hygiene unserer Jugend in Schule und Haus, Progr. der 4. städt. Realschule zu Berlin 1894. — O. Retzlaff, Über den Unterricht in der Gesundheitspflege an Gymnasien, Progr. Pyritz 1894. — Bertram, Über hygienische Einrichtungen in amerikan. Schulen, Verhandl. der deutsch. Gesellsch. für öffentl. Gesundheitspflege zu Berlin, 1894, 5. Sitzung. — F. Kröger, Wer kennt die Wunder seines Ich? Berlin bei Hirschwald. — J. Woldrich und A. Burgerstein, Leitfaden der Somatologie des Menschen für Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten; 8. Aufl. Wien 1894 (mit einem Anhang: „Schulhygiene"). — L. Burgerstein und Netolitzki, Der Hygiene-Unterricht, 1. Abteilung des VII. Bandes des Handbuchs der Hygiene, herausgegeben von Dr. Theodor Weyl, Jena (G. Fischer). — Berth. Schulze, Der hygienische Unterricht an höheren Schulen, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1895 (Langensalza). — Otto Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre, Hamburg und Leipzig, 1895.

Charlottenburg. Berth. Schulze.

Hypnotismus

s. Somnambulismus

Hyperphantasie

1. Definition. 2. Merkmal der Krankhaftigkeit. 3. Vorkommen. 4. Behandlung.

1. Definition. Man versteht unter Hyperphantasie eine krankhafte Neigung der Phantasiethätigkeit. Sie äußert sich teils in phantastischen Ausgestaltungen und Ausschmückungen vergangener Erlebnisse theils in phantastischen, vollkommen freien Erfindungen von Erlebnissen, welche bald in die Vergangenheit zurückverlegt bald für die Zukunft erwartet werden. Erheblich seltener richtet sich die krankhaft gesteigerte Phantasiethätigkeit auf Erlebnisse anderer Individuen, auf Naturerscheinungen 2c. Meist ist das Ich des Kindes der Mittelpunkt der krankhaften Phantasie.

2. Merkmale der Krankhaftigkeit. Die Unterscheidung der krankhaften Hyperphantasie von der normalen Phantasiethätigkeit eines lebhaften Kindes ist oft außerordentlich schwer. Es kommt nämlich in Betracht, daß auch das gesunde Kind oft eine Phantasiethätigkeit (z. B. im Spielen) zeigt, welche über diejenige des gesunden Erwachsenen weit hinausgeht. Am sichersten sprechen für Krankhaftigkeit einer auffällig lebhaften Phantasiethätigkeit folgende Merkmale:

a) Ausschließliche oder fast ausschließliche Richtung der Phantasiethätigkeit auf das eigene Ich des Kindes, b) einheitlicher fast monotoner Inhalt der Phantasie (Träumereien über die eigene Abstammung, über Anfeindungen und Verfolgungen, c) Absonderung von gleichalterigen Kindern und Hang zur Einsamkeit, d) Auffällig starkes und langes Nachwirken der Phantasien auf die gewöhnlichen Stimmungen, Handlungen und den Charakter des Kindes.

Wo diese 4 Merkmale zusammentreffen, kann man mit größter Wahrscheinlichkeit eine krankhafte Hyperphantasie annehmen. Die Erfahrung lehrt allerdings, daß auch in vielen Fällen, wo nicht alle 4 Merkmale zusammentrafen, die gesteigerte Phantasiethätigkeit Vorbote einer schweren Geistesstörung ist. Indes ist die Steigerung der Phantasiethätigkeit nicht selten mehr Ursache der Krankheit als erstes Symptom derselben.

3. Vorkommen. Am wichtigsten ist das Vorkommen der Hyperphantasie in den Vorläuferstadien mancher Krankheiten, so namentlich der tuberkulösen Hirnhautentzündung und namentlich der originären Verrücktheit (siehe unter Paranoia). Bei der kindlichen Hysterie ist sie eins der wesentlichsten psychischen Symptome.

4. Behandlung. Für diese kommt namentlich in Betracht Überwachung der Lektüre (keine Indianer- und Jagdgeschichten u. dergl.) Regelung der Thätigkeit durch einen Stundenplan, welcher für Träumereien keine Zeit läßt, Bevorzugung körperlicher Thätigkeit und solcher geistiger Thätigkeit, welche der Phantasie weniger Spielraum läßt (Sammeln von Pflanzen 2c., Zeichnen und Bauen nach Vorlagen u. dergl. m.) und endlich absolute Verhinderung des Alleinseins.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters, Tübingen 1887, S. 93. Die Besprechung ist leider viel zu kurz.

Jena. Ziehen.

Hypochondrie

1. Wesen. 2. Vorkommen. 3. Erkennung. 4. Behandlung.

1. Wesen. Die Hypochondrie ist keine Krankheit, sondern ein Krankheitszustand, welcher im Verlauf der verschiedensten Krankheiten (s. unten) auftritt. Das Hauptsymptom aller hypochondrischen Zustände ist die unbegründete und deshalb wahnhafte Vorstellung des Kranken, von einer schweren Krankheit befallen zu sein oder befallen zu werden. Als Beispiel hypochondrischer Vorstellungen führe ich z. B. einige Äußerungen eines $12\,^1/_2$ jährigen Knaben nach Emminghaus an: Alles ist ganz schlimm, an den Schläfen knackts, um die Ohren zittert's, der Kopf wackelt nach vorn und nach hinten, die ganzen Thränen sind schon ausgelaufen, im ganzen Körper kratzt es, ich habe schon den ganzen Schleim aus der Lunge ausgespuckt, die Zunge sitzt fest, daß ich nicht sprechen kann u. s. f. Oft knüpfen die hypochondrischen Vorstellungen an thatsächliche, aber ganz harmlose Symptome an. Das kranke Kind bemerkt einen unbedeutenden Hautausschlag und jammert nun, daran werde es gewiß sterben u. a. m. Oft treten sekundäre Angstaffekte, Denkhemmung und krankhafte Sensationen zu den hypochondrischen Vorstellungen hinzu.

2. Vorkommen. Hypochondrische Zustände finden sich a) im Beginn der originären Verrücktheit (siehe unter Paranoia), b) im Vorstadium der kindlichen Manie, c) im Beginn der tuberkulösen Hirnhautentzündung, d) im Verlauf der kindlichen Neurasthenie, e) im Verlauf der kindlichen Melancholie.

3. Erkennung. Diese bietet im allgemeinen keine Schwierigkeit. Man muß nur im Auge behalten, daß nicht jede übertriebene Krankheitsfurcht eines Kindes als hypochondrischer Krankheitszustand aufzufassen ist. Viele Kinder werden durch Verzärtelung und Ängstlichkeit der Eltern geradezu zur Krankheitsfurcht erzogen. Diese anerzogene Krankheitsfurcht kann wohl zur krankhaften Hypochondrie führen, ist aber nicht mit letzterer identisch. Während erstere bei einer verständigen Erziehung verhältnismäßig rasch weicht, ist die krankhafte Hypochondrie durch Erziehung nicht zu heilen. Die Unterscheidung gelingt leicht, wenn man beachtet, daß die anerzogene Krankheitsfurcht — solange sie nicht zur Entwickelung einer Hypochondrie geführt hat — nicht mit anderweitigen Krankheitssymptomen verknüpft ist, während solche bei der Hypochondrie vom Arzt leicht nachzuweisen sind.

Andererseits ist zu beachten, daß manche Kinder, bei welchen der spätere Verlauf und leider oft auch die Sektion ergiebt, daß die Klagen begründet waren, anfangs als hypochondrisch galten. Es ist daher in jedem Fall gründliche ärztliche Untersuchung geboten. Sehr lehrreich sind in dieser Beziehung die von Zit mitgeteilten Fälle. Siehe unter Litteratur!

4. Behandlung. Wenn eine krankhafte Hypochondrie nachgewiesen ist, so hat stets ärztliche Behandlung einzutreten.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Zit, Centralzeitung für Kinderheilkunde 1879. Nr. 8.

Jena. Ziehen.

Hysterie

1. Wesen. 2. Vorkommen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Behandlung.

1. Wesen. Die Hysterie ist eine funktionelle, d. h. nicht auf nachweisbaren Zerstörungen beruhende Krankheit des Zentralnervensystems mit folgenden Hauptsymptomen:

a) Krampfanfälle, meist ohne Bewußtseinsverlust, b) Störungen der Berührungsempfindlichkeit und der höheren Sinnesfunktionen, namentlich des Sehens, c) sog. Druckzonen, d) Lähmungen mit oder ohne Kontraktur,

e) krankhafte Labilität der Stimmung und eigenartige Charakterveränderungen.

Unter diesen Symptomen fehlen die unter b, c und e aufgezählten fast niemals, die unter a aufgezählten zuweilen, die unter d aufgezählten oft. Für den Nicht-Arzt ist die unter e aufgeführte seelische Veränderung am wichtigsten. Die Stimmung des Hysterischen ist jähen Wechseln unterworfen. Haß und Liebe, Zorn und Angst, Ausgelassenheit und Verzweiflung können sich in rascher Folge ablösen. Im Gefühlsleben des Hysterischen nimmt das Ich eine beherrschende Stellung ein. Er ist durchaus „egocentrisch". Um jeden Preis sucht er sich interessant zu machen. Zu objektiven Interessen ist er völlig unfähig. Dazu kommt eine gesteigerte Phantasiethätigkeit, eine krankhafte Unwahrhaftigkeit und eine sehr bezeichnende Unfähigkeit zur Aufmerksamkeit. Die körperlichen Symptome sind so mannigfaltig, daß auch eine abkürzende Darstellung vollständig ausgeschlossen ist. Es sei nur bemerkt, daß gerade bei der kindlichen Hysterie auch krampfhaftes Lachen, Weinen, Erbrechen, Schluchzen, Grimassiren nicht selten vorkommen.

2. Vorkommen im Kindesalter. Die Hysterie ist eine Krankheit, welche nicht, wie man früher glaubte, stets erst während oder nach der Pubertät zur Entwickelung gelangt, sondern auch im Kindesalter nicht selten ist. In der Litteratur sind bereits fast 200 Fälle beschrieben. Mädchen werden etwas häufiger befallen als Knaben. Meist fällt der Krankheitsausbruch in das 8. bis 15. Lebensjahr. In zwei Drittel aller Fälle liegt erbliche Belastung vor. Häufig besteht zugleich Chlorose. Erziehungsfehler spielen bei der Entwickelung des Leidens eine große Rolle. Sexuelle Verirrungen und Erkrankungen des Genitalapparates sind fast bedeutungslos. Der erste offenkundige Krankheitsausbruch schließt sich oft an eine Verletzung oder einen Schrecken an. Auch psychische Ansteckung ist zuweilen wirksam; so entstehen Schul- bezw. Klassenepidemieen. Auffällig häufig ist die Kombination mit kindlicher Migräne.

3. Erkennung. Diese bietet mitunter große Schwierigkeit. Zunächst ist von der populären Ausdrucksweise, welche von hysterischen Krankheitssymptomen im Sinne eingebildeter Krankheitssymptome spricht, ganz abzusehen. Das hysterische Kind ist trotz seines theatralischen Gebarens krank, in den meisten Fällen sogar unheilbar krank. Von „Einbildung" kann also nicht die Rede sein. Noch häufiger werden die psychischen Symptome der Hysterie einfach als Ungezogenheit oder Charakterfehler verkannt. Das hysterische Kind verleumdet, lügt, stiehlt nicht selten, und es liegt begreiflicherweise nicht nahe, dabei an Krankheit zu denken. Daß es sich trotzdem nicht einfach um moralische Verkommenheit, sondern um Krankheit handelt, beweisen die zahlreichen körperlichen Krankheitssymptome, welche zum Teil gar nicht simuliert werden können. Für Eltern und Erzieher ergiebt sich hieraus die Regel, daß in allen denjenigen Fällen, in welchen bei einem Kinde Charakterfehler in der für die Hysterie charakteristischen Zusammenstellung vorliegen, das Nervensystem gründlich durch einen sachverständigen Arzt untersucht werden soll.

4. Behandlung. Die Prognose der kindlichen Hysterie ist nicht günstig. Allerdings gelingt es meist, den augenblicklichen Krankheitsausbruch zu unterdrücken, aber in der Regel (z. B. unter 22 Fällen Hagenbecks bei ca. 17) kommt es später zu Rückfällen. Das Endergebnis ist gewöhnlich eine ausgebildete, unheilbare Hysterie. Diese ungünstige Sachlage ist namentlich darauf zurückzuführen, daß Eltern und Erzieher die Hysterie des Kindes viel zu wenig kennen, daher zu spät an Krankheit denken und zu spät den Arzt zu Rate ziehen. Die Befolgung der oben angegebenen Regel wird in diesem Punkt einen heilsamen Wandel schaffen. Je früher gerade bei der Hysterie die ärztliche Behandlung eintritt, um so nachhaltiger ist ihr Erfolg. Die ärztliche Behandlung scheitert des weiteren oft daran, daß Eltern bezw. Erzieher sich der ärztlichen Forderung: Entfernung des Kindes aus den häuslichen Verhältnissen nicht fügen. Ich möchte daher auch an dieser Stelle betonen, daß eine solche Entfernung in den meisten Fällen für eine völlige und nachhaltige Heilung durchaus unerläßlich ist.

Die Prophylaxe der Hysterie deckt sich ganz mit derjenigen der Geisteskrankheiten überhaupt. Es ist daher hierüber der Artikel „Geisteskrankheit" zu vergleichen.

Litteratur: H. Schmidt, Arch. f. Kinderkrankh. N. F. Bd. 15. — Seeligmüller, Deutsche med. Wchschr. 1881. - Schäfer, Arch. f. Kinderkrankh. 1884. — Tuczek, Berlin, Klin. Wchschr. 1886. — Riesenfeld, Diss. Kiel 1887, Über Hysterie bei Kindern. — Riegel, Ztschr. f. klin. Med., Bd. 6. — Ziehen, Artikel Hysterie in Eulenburgs Realencyklopädie. 3. Aufl.

Jena. Ziehen.

I

Ickelsamer, Valentinus

gehört zu den Männern des Reformationszeitalters, welche die religiöse Stimmung der Zeit trieb, ihrerseits auch etwas zur Förderung der Volksbildung durch Verbesserung der Unterrichtsmethoden zu thun. Über sein Geburtsjahr fehlen genauere Nachrichten. Als Geburtsort bezeichnet Weigand (s. u.) Uffenheim an der Gollach (Nebenbach der Tauber), unfern der Gegend von Rothenburg a. d. T., während Müller (s. u.) vermutet, daß er in Grychsendorf das Licht der Welt erblickt hat und in seinen Kinderjahren nach Rothenburg gekommen ist. Seine Universitätsstudien begann er im Herbst 1518 zu Erfurt, wo er auch zwei Jahre später zum Baccalaureus promovierte. Theologisches Interesse, Luthers Name und Lehre und Melanchthons gelehrte Thätigkeit trieben ihn wahrscheinlich gen Wittenberg. Aus dem warmen Freunde Luthers ward aber, als der Reformator die Schrift: Widder die hymelischen propheten von den bildern vnd Sacrament" ausgehen ließ, ein Gegner, der ein an Luther gerichtetes Schreiben drucken ließ, welches den Titel führte: Clag etlicher brüder: an alle christen von der grossen vngerechtikeyt, vnd Tirannei, so Endressen Bodensteyn von Carolstat yetzo vom Luther zu Wittembergk geschicht. Valentinus Ickelschamer zu Rotenburg vff der thawber. O. O. u. J. (1525.) 8 Bll. 4°. Ausführlicheres hierüber s. H. Fechner, 4 selt. Schriften des 16. Jahrh. Berlin, 1882. Ickelsamer verließ jedoch bald wieder die Sache Karlsstadts, söhnte sich 1527 vollständig mit Luther aus und zog nach Rothenburg, wo er als Schullehrer thätig war. Von dieser Stadt verscheuchte ihn sein Anteil an dem Bauernaufruhr nach Erfurt, in welcher Stadt er mit Schulehalten und grammatischen Arbeiten beschäftigt ist. Später wirkte er in Augsburg an einer von ihm errichteten Schule. Im Jahre 1529 ließ er eine in Gesprächsform eingekleidete Schrift erscheinen, welche auf Hebung der häuslichen Erziehung berechnet war und den Titel trug: „Vom wanndel und Leben der Christen in gotlicher Forchte und guten wercken, welchs leider noch so wenig beweysen, Darinne aber ein frommer gotfurchtiger vater seine kinder unterweiset nachzuvolgen dem exempel des kinds Jesu, wann es gesprochen hat, Ein Beyspil hab ich euch geben, das yr thut gleich wie euch than habe Johannes XIII. Valentin Ickelsamer. Jn gesprech weyß wie hernach volgt. Vater, Kynder. M.D.XXIX." Seinen Hauptruhm verschaffte ihm aber die Schrift: Ein Teütsche Grammatica darauß einer võ jm selbe mag lesen lernen. mit allem dem / so zum Teutschẽ lesen vñ desselben Orthographia mangel vnd überfluß / auch anderm vil mehr / zů wissen gehört. Auch etwas von der rechtẽ art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vñ wörter / vnd wie man die Teütschen wörter in jre silben theylen / vnd zusamen Bůchstaben soll. Valentinus Jckelsamer. 1537 gab er seine Deutsche Grammatik zum dritten- und letztenmale heraus. „Getruckt zu Nürnberg durch Johan Petreium / anno M.D.XXXVII. Vor dem Erscheinen seiner Grammatik veröffentlichte er die äußerst selten gewordene Schrift: Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen, wie das zum ersten erfunden / vnnd auß der rede vermerkt worden ist / Valentin Jckelsamer / Gemehret mit Silbẽ figuren vnd Namen / Sampt dem text des kleinen Catechismi. (II. Ausg.) MDXXXXIIIJ Marpurg. —

Ickelsamer ist, wie K. v. Raumer mit Recht urteilt, ein Mann von gründlicher la-

teinisch-grammatischer Bildung und ein feuriger Kopf, der voll Ideen steckt, so daß man von seiner Teutschen Grammatika sogar hat sagen wollen, sie leide an „Überfülle des Stoffes“. Beseelt von einem warmen Patriotismus, beklagt Ickelsamer die in Deutschland traditionell gewordene Zurücksetzung der Muttersprache hinter den fremden Sprachen; er findet einen Hauptgrund in dem nachlässigen Betriebe des deutschen elementaren Sprachunterrichts und des Elementarunterrichts überhaupt; ein guter deutscher Sprachunterricht solle dem fremdsprachlichen vorausgehen und werde letzteren wesentlich erleichtern. Klarer als je einer vor ihm erfaßt Ickelsamer die Aufgabe eines deutschen Grammatikers und Sprachlehrers; seine Aussprüche darüber sind geradezu goldene Worte. Er schlägt selbst den Weg ein, der schließlich zum Ziele führen mußte, den der Beobachtung der gegenwärtigen und der älteren sprachlichen Erscheinungen, sowie der Vergleichung des Deutschen mit anderen Sprachen, wobei er, als der Erste in einer deutschen Schrift über den deutschen Sprachunterricht, Beobachtungen anstellt, die in das Gesetz der Lautverschiebung einschlagen. Doch beschränkt er sich in seinen genaueren Ausführungen noch auf das beim Sprachunterricht zunächst in Frage kommende Gebiet, die deutsche Rechtschreibung, und sucht für diese bestimmte Regeln zu geben. Als Norm bezeichnete er die „gemaine teutsche Sprache“. Daneben stellt er die Forderung, daß man auf „bedeuttung vnd Composition“ des Wortes „fleissig auffmerkung“ haben solle, und führt damit die Etymologie in den deutschen Schulunterricht ein. Er stellt Regeln auf über die Interpunktion und zum erstenmale ausführlich solche über die Silbenbrechung im Deutschen. Seine Vorschläge: „ainen bald vnd leichtlich lesen leren“ sind zweifellos epochemachend. (Müller.) Seine Methode beim Leseunterricht ist unser jetziges Lautieren, weshalb Ickelsamer der Vater der Lautiermethode genannt wird. Er zerlegt die Wörter in die Laute als deren nächste Bestandteile, ordnet und beschreibt die Laute scharf und lebendig und weist hiernach darauf hin, daß auch beim Unterrichte Namen und Laut auseinanderzuhalten und wohl zu unterscheiden sind. So darf er in der Geschichte der Leselehrmethoden als der einzige bekannte Elementarmethodiker seiner Zeit genannt werden.

Litteratur: Vier seltene Schriften des 16. Jahrhunderts: 1. „Ein Teütsche Grammatika“ von Valentinus Ickelsamer. (Erste Ausgabe.) 2. „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen“ von demselben. (Ausgabe von 1534) ꝛc. Herausgegeben von Heinrich Fechner. Berlin 1882. Wiegandt und Grieben. Diese Neudrucke sind in der Wahl der Lettern, dem Format, den Bildern u. s. w. den Originalen so nahe als möglich gebracht. Viele Seiten, alle Bilder, ein großer Teil der Initialen sind facsimiliert worden. Eine einleitende Abhandlung über Valentin Ickelsamer rührt von dem am 2. Juli 1878 zu Gießen verstorbenen Professor F. L. K. Weigand her. Den letzten vollständigen Neudruck von: Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen (1534 beziehentl. 1527?) und von der: Teutschen Grammatica (1534?) veranstaltete Dr. Joh. Müller (Seminardirektor in Bautzen) im IV. Band der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. S. 1—382. Gotha. 1882. E. F. Thienemann. Über Ort und Zeit der abgedruckten Ausgaben, desgl. über die Titel, Abfassungszeit ꝛc. geben die beigebrachten, reichen litterarischen Notizen die zuverlässigste Auskunft. Siehe auch unter diesen ein erschöpfendes Verzeichnis aller der Schriften, in denen einzelne Stücke aus den alten Drucken je publiziert worden sind und solcher, in denen die Bedeutung der Schriften Ickelsamers gewürdigt und ihre hohe Wichtigkeit für die Geschichte des Leseunterrichtes dargelegt wird. S. 417. Auch bei Fechner (s. o.) S. 35 Fußnote. Unbestritten bleiben die Arbeiten von Dr. Joh. Müller (s. o.) Quellenschriften ꝛc.“ S. 396—407 und von Dr. Theod. Moritz Vogel: Leben und Verdienste Valentin Ickelsamers. Ein Beitrag zur Geschichte der speziellen Methodik. In.-Diss. 86 S. Leipzig 1894, die eingehendsten und sorgfältigsten Darstellungen über diesen Gegenstand.

Auerbach i. V. Freytag.

Idealismus

1. Vieldeutigkeit des Wortes. 2. Der Platonische Idealismus. 3. Der erkenntnistheoretische Idealismus. 4. Die Kantische Idee. Praktischer Idealismus. 5. Ästhetischer Idealismus. 6. Recht und Wert einer idealistischen Deutung der Welt. 7. Pädagogische Folgerungen und Forderungen.

1. Vieldeutigkeit des Wortes. Mit einem gewissen Zagen und Mißbehagen braucht man heute das Wort „Idealismus“; wie etwas Verpöntes und Veraltetes mutet es uns an. Und doch steckt auch etwas wie Goldklang und Goldglanz darin; wie Heimweh nach einem verlorenen Höheren und Besseren, das man irgend einmal gehabt, aber nun unwiederbringlich verloren habe, zieht es durch unsere Seele. Aber so oder so — in beidem liegt fraglos, daß der Zug der Zeit dem, was man Idealismus nennt, entfremdet und abgeneigt, daß uns die in dem Wort

liegende Sache mehr oder weniger abhanden gekommen sei. Noch vorher ist es aber doch ein anderes, äußerlicheres, was uns kein rechtes Herz mehr dazu fassen läßt, und das ist die dem Wort anhaftende Unbestimmtheit und Unklarheit, der Zweifel darüber, was es eigentlich besage und bedeute. Es hängt dies einerseits damit zusammen, daß es eine Geschichte hat und darum wie alles Geschichtliche in den 2300 Jahren seiner Existenz gar gewaltige Verschiebungen und Wandlungen erfahren hat, welche nun alle ungesondert und ungeschieden darin stecken und von denen allen trotz wechselnder Bedeutung immer etwas an ihm haften geblieben ist. Und andererseits beruht es auf der Anwendung des Wortes auf verschiedene Gebiete, wo es dann auch bei gleichartigem Ausgangspunkt doch notwendig verschieden nüancierte Bedeutungen annehmen mußte. Und auch das kommt hinzu, daß es gewissermaßen eine doppelte etymologische Herkunft hat — vom Wort „Idee“, dann muß es philosophisch gedeutet werden; oder vom Wort „Ideal“, dann klingt es mehr populär, und man denkt sofort an Ästhetisches oder Praktisches, an ein Phantasiemäßiges und an bestimmte Kunstrichtungen oder an Gesinnung und sich bethätigende Lebensauffassung. Freilich gehören jene beiden Worte ursprünglich zusammen: vom griechischen ἰδεῖν = sehen bedeutet idea das Ansehen, die Gestalt, Bild und Vorbild, und idealis ist dazu nur das spätlateinische Adjektiv in der Bedeutung urbildlich; aber durch den französischen Gebrauch des Wortes idée, den Descartes in die Philosophie einführte und dem dann das englische idea und das deutsche „Idee“ = Vorstellung, Gedanke folgte, sind die beiden Worte allmählich auseinandergewachsen: die Idee ist ein Allgemeines, Abstraktes, Abgeblaßtes geworden, das Ideal hat den ursprünglich darin liegenden Glanz und Schimmer, die Anschaulichkeit und Konkretheit beibehalten oder sogar noch intensiver herausgearbeitet, und so sind der Idealismus als die Lehre von den Ideen und der Idealismus als ideale Welt- und Lebensanschauung oder Kunstauffassung zwei ganz verschiedene Dinge geworden; die Verwirrung wird aber noch schlimmer dadurch, daß die zweite Bedeutung des Wortes sich gerne mit einer besonderen und bestimmten Fassung der ersteren verbindet und so die Zweiheit wieder zu einer neuen, aber von der ursprünglichen verschiedenen Einheit wenigstens zurückstrebt. Wir müssen daher auseinanderhalten und scheiden und dürfen auch an gewissen historischen Erscheinungen, soweit sie Marksteine für die geschichtliche Entwickelung des Begriffes sind, nicht achtlos vorübergehen. So namentlich gleich zum Anfang.

2. Der Platonische Idealismus. Mit ihm ist zu beginnen, weil auf ihn noch heute und im Bewußtsein von heute Wort und Sache zurückzuführen ist und um so mehr mit Recht zurückgeführt wird, da gerade in ihm alle die Gegensätze und verschiedenen Nüancierungen noch ungeschieden beisammen liegen. Platos Philosophie ist Ideenlehre. Mit seinem Lehrer Sokrates suchte er im Gegensatz zu den Sophisten wirkliches Wissen und fand dieses nicht in der wechselnden und schwankenden sinnlichen Wahrnehmung, sondern im begrifflichen Denken. Wie nun aber der Wahrnehmung die sinnlich körperliche Welt des Werdens, des Entstehens und Vergehens entspricht, so muß auch dem Begriff etwas Festes und Reales, das aber ein Unsinnliches, Unkörperliches und Ewiges ist, als Objekt gegenüberstehen, und das ist die Idee oder sind vielmehr die Ideen im Pluralis, welche in ihrer Vielheit eine Welt für sich, die intelligible Welt der Ideen bilden. Diese Ideen sind die Urbilder, die Paradeigmata der sinnlich erscheinenden Dinge, sind das wahrhaft Seiende und Reale und zugleich das Ewige im Gegensatz zu dem sich Bewegenden, Wechselnden, Vergänglichen dieser irdisch körperlichen Welt. Diese existiert darum nur, soweit sie das Abbild jener Urbilder ist, die sie nachahmt, soweit sie teil an ihnen hat und diese in ihr gegenwärtig, ihr immanent sind. Fragt man aber, wie man sich diese intelligible Welt näher zu denken habe, so ist darauf nicht ebenso leicht zu antworten. Die mythologisierende Sprache oder richtiger noch das mythologisierende Denken Platos führt auf die Annahme einer für sich bestehenden transcendenten, übersinnlichen Welt, die getrennt von dieser irdischen eine zweite, die wahre und wirkliche Welt ist. In ihr hat auch die menschliche Seele als präexistent (in ihrer Vorzeitlichkeit) gelebt, ehe sie durch eine Art von Fall in diese irdische Welt und in ihren materiellen Leib herabkam und hat dort dereinst schon die Ideen geschaut, so daß sie sich ihrer in diesem Leben wieder erinnern kann. So ist Erkennen Erinnern und das Objekt der Erkenntnis das wahrhaft Wirkliche, die Idee, ihr Bild in uns aber ist der Begriff, das Abbild der Ideenwelt

in uns eine Begriffspyramide, die sich zuspitzt in der obersten Idee des Guten. Allein man kann diese mythologischen Hüllen auch abstreifen, freilich nicht ohne damit den Blütenduft und die Poesie der platonischen Philosophie zu zerstören; dann werden zweierlei Motive in dieser phantasievollen Gedankenkonzeption sichtbar. Einmal das moralische: es tritt in die Erscheinung darin, daß Plato an die Spitze der Ideenwelt das Gute stellt, das Ausgangs- und Endpunkt zugleich, Ursache und Zweck des Ganzen ist; und es liegt im Begriff der Idee selber, die als das wahrhaft Seiende an sich schon ein besonders Wertvolles, also ein Vollkommenes und Gutes ist. Und fürs zweite das ästhetische Motiv: wie die Griechen in ihren Götterstatuen die Typen menschlicher Schönheit darstellten und verehrten und zu dem Behuf der Menschengestalt das Individuelle möglichst abstreiften und ferne hielten, so typisch, so frei von aller Individualität, so gattungsmäßig und doch durchaus plastisch und anschaulich betrachtet Plato die Welt und sieht darum hinter den Einzeldingen das Wesenhafte in anschaulicher Gestalt. Des Menschen Aufgabe aber ist diesen Ideen gegenüber keine andere als die Erhebung über die irdisch sinnliche Welt zu jenem reineren und besseren Reich der Gestalten — einerseits also ein romantisch-asketisches sich Loslösen vom Sinnlichen und Körperlichen, andererseits ein sich Erfüllen mit allem Reinsten und Schönsten und Besten, um es in dieser irdischen Welt zu verwirklichen und ihr dadurch die ihr fehlende Wesenhaftigkeit und Wirklichkeit zu geben, eine Versinnlichung erst und dann eine Vergeistigung. Das läßt sich am deutlichsten an der „Idee" des Staates nachweisen. Das platonische Staatsideal ist kein in Wolkenkuckucksheim real bestehendes Staatsgebilde, aber auch kein wesenloser Traum, keine Utopie ohne Aussicht und Absicht auf Verwirklichung, sondern der platonische Staat ist ein „Ideal" d. h. eine sittliche Forderung an Staatsmänner und Bürger, daß sie nach diesem Muster und Urbild ihren Staat gestalten und einrichten sollen, wie es seinem Wesen, seinem Zweck, seinen höchsten sittlich pädagogischen Aufgaben entspricht, und daher auch gar kein der Wirklichkeit absolut Fremdes, sondern vielmehr ein auf ganz realistisch-historischen Grundlagen aufgebautes Muster und Vorbild, das unter der Idee d. h. unter dem Gesichtspunkt des Guten steht und zur Verwirklichung desselben bestimmt ist und dient. So hebt der platonische Idealismus erkenntnistheoretisch an, sein Kern ist metaphysisch, seine Endabsicht ist ethisch, und über dem Ganzen ist ein ästhetischer Glanz und Schimmer ausgebreitet. Dieser Idealismus ist somit ein wahrhaft universaler und umfassender, der nun erst in verschiedene Richtungen sich verzweigt und auseinandertritt.

3. **Der erkenntnistheoretische Idealismus.** Im Mittelalter bleibt das Metaphysische die Hauptsache; nur zeigt sich eine eigenartige Verschiebung des Sprachgebrauchs. Weil den Ideen Platos Wirklichkeit und Realität zukommt, so heißt hier der platonische Standpunkt Realismus und als Realisten stehen diese scholastischen Platoniker den Nominalisten gegenüber, die in den Ideen (universalia) nur Worte sehen und ihnen als allgemeinen und abstrakten Gedankenkonzeptionen gegenüber nur die Welt des Wirklichen, die real empirische Welt gelten lassen wollen, so daß vielmehr sie das sind, was wir heute unter Realisten verstehen. Die Neuzeit dagegen und an ihrer Schwelle der Humanismus entdeckt neben der Erde auch das Herz, den Menschen, das Ich wieder, nachdem freilich schon Augustin und die mittelalterliche Mystik die Innerlichkeit gepflegt und hier zugleich auch die Quelle aller Gewißheit gesucht und gefunden hatten. In dieses Ich führte Descartes nun auch die Philosophie zurück, im Bewußtsein suchte er dem allumfassenden Zweifel gegenüber den einzig festen Punkt, von dem aus er dann mit Hilfe der Gottesidee den verlorenen Glauben an die Existenz der Außenwelt wieder gewinnt und herstellt. So hat er das erkenntnistheoretische Problem d. h. die Frage, ob unserer Vorstellung von einer räumlich materiellen Außenwelt eine solche materielle Welt in einem äußeren Raum auch wirklich entspreche, geschaffen und erstmals energisch mit ihm gerungen. Seine Lösung mit Hilfe einer göttlichen Garantie, eines deus ex machina konnte jedoch nicht befriedigen, und so schließt sich an ihn der bis heute nicht zur Ruhe gekommene Streit um diese erkenntnistheoretische Vexierfrage an. Sein Standpunkt, der mit dem Zweifel anhebt und durch den Idealismus hindurch nur allzu rasch wieder zum Glauben an die Realität der Außenwelt zurückkehrt, kann als problematischer, skeptischer oder relativer Idealismus bezeichnet werden. Ihm steht der absolute oder dogmatische Idealismus Berkeleys gegenüber. In England hatte Locke,

teilweise im Gegensatz zu Descartes, die Möglichkeit und die Wirklichkeit angeborener Ideen in unserem Geiste mit guten Gründen bestritten und in den von äußerer oder innerer Wahrnehmung herstammenden Vorstellungen (ideas) das empirische Material gefunden, aus dem sich unsere Welt und das Wissen um sie aufbaut; daß aber die Ideen durch äußere Ursachen hervorgebracht, unsere Sinne von äußeren Dingen erregt werden, hatte er nicht bezweifelt; für ihn gab es nicht nur einen Glauben, sondern geradezu ein Wissen von der Außenwelt. Trotzdem war es nur ein Schritt, freilich ein bedeutsamer, wenn Berkeley die Annahme einer solchen Außenwelt für eine überflüssige Hypothese erklärte. Indem er nämlich jene alten metaphysischen Ideen der scholastischen Realisten, die universalia als Realitäten beseitigte und nur Einzelvorstellungen gelten ließ, baute auch er unsere Welt aus solchen ideas auf; unsere Welt aber war ihm die Welt: esse = percipi, sein = vorgestellt werden war sein Losungswort. Daß er dabei ohne weiteres eine Mehrheit von vorstellenden Wesen annahm, war vielleicht eine Inkonsequenz, jedenfalls eine vorschnelle Voraussetzung; dagegen war es ganz im Geist der bisherigen Versuche, wenn er wahre und fantastische Vorstellungen so unterschied, daß jene ursprünglich in Gott existieren und den Geistern von Gott mitgeteilt, in ihnen von Gott gewirkt seien, während diese lediglich in den endlichen Geistern ihren willkürlichen und individuellen Ursprung haben. Einer materiellen Außenwelt bedurfte es auf seinem Standpunkt nicht. — Diesen skeptischen und dogmatischen Idealismus überwindet der kritizistische oder transcendentale Idealismus Kants. Dessen Lehre ist eine neue Theorie der Erfahrung: wie ist mathematische Naturwissenschaft möglich? fragt er in seinem Hauptwerk, der Kritik der reinen Vernunft. Darauf antwortet seine Aufstellung des Apriori. Hume hatte der Erfahrung skeptisch gegenübergestanden, mehr als Wahrscheinlichkeit ist bei ihr nicht zu holen; Kant aber will mehr, er will Allgemeingiltigkeit und Notwendigkeit; diese läßt sich aber draußen, in der Erfahrungswelt selbst nicht gewinnen, sondern nur wenn sich die Dinge nach uns richten, wenn wir die Gesetzgeber der Erfahrungswelt, der Natur sind. Und so sucht und findet er denn in uns und unserem Denken eine Reihe von Formen und Gesetzen, nach denen wir den gegebenen Stoff der Erfahrung (die Empfindungen) ordnen oder nach denen dieser Stoff sich ordnen und verknüpfen lassen muß: es sind dies Zeit und Raum und die zwölf Kategorieen oder Stammbegriffe des Verstandes, unter welchen die Kategorie der Kausalität die wichtigste ist. Daß sich aber die Welt der Erfahrung nach diesen in unserem Gemüt bereitliegenden, aber nicht fertig angeborenen Begriffen richtet, um das glaublich erscheinen zu lassen, dazu bedurfte es einer Hilfshypothese, und das war eben — der Idealismus, die Lehre, daß wir es in der Erfahrung stets nur mit Erscheinungen zu thun haben, für deren Ordnung und Verknüpfung die Gesetze unseres Denkens eben deswegen maßgebend sind, weil es unsere Erscheinungen, weil diese Welt die Welt unseres Bewußtseins ist. Das Wesen des Bewußtseins aber ist Synthesis, Verknüpfung, und die Formen der Anschauung und die Kategorieen des Verstandes sind nichts als die einzelnen spezifizierten Funktionen und Weisen dieser Verknüpfung. Dagegen hat Kant nie geleugnet, daß es Dinge an sich gebe: nur können wir von ihnen in alle Ewigkeit nichts wissen, weil sie jenseits unseres Bewußtseins bleiben, niemals in dasselbe hereinkommen: sie sind ein unbekanntes x, das Ding an sich ist lediglich ein Grenzbegriff. Das ist der realistische Rest im idealistischen Systeme Kants, den man ihm freilich auch schon hat absprechen wollen und über dessen Deutung allerlei Streitigkeiten bleiben — die wichtigen Grenzstreitigkeiten, die dann wohl auch das ganze Gebiet in Gefahr bringen und in Frage stellen. Kritizistisch aber ist dieser Idealismus, weil er sich zu scheiden (κρίνειν) bemüht zwischen den Formen des Denkens und dem der Sinnlichkeit „gegebenen" Stoff der Empfindung. — Durch die unmittelbaren Nachfolger Kants wurde nun aber das, was für ihn nur Hilfsvorstellung und somit Nebensache gewesen war, der Idealismus in den Vordergrund gerückt, vor allem nahm man Anstoß an dem rätselhaften Ding an sich. Daher entschloß sich Fichte in seiner gewaltsamen und paradoxen Art, diesen realistischen Rest über Bord zu werfen und mit dem Idealismus Ernst zu machen: nicht nur die Form, auch Inhalt und Stoff unseres Bewußtseins ist unsere That, die Objekte sind unsere Produkte; durch die produktive Einbildungskraft schafft sich das Ich eine objektive Welt, welche durch die Wissenschaftslehre als unser Produkt erkannt wird. Eine gewisse Schranke findet aber auch dieser subjektive Idealismus am Sittlichen: hier gewinnt die objektive Welt eine höhere

und vollere Bedeutung, sie wird zum sinnlichen Material unserer Pflicht; und überdies nötigt Sittlichkeit und Recht zur Anerkennung einer Vielheit von Subjekten, welche ein auf die Spitze getriebener subjektiver Idealismus — der sog. Solipsismus — leugnen möchte; aber man wird Schopenhauer nicht unrecht geben können, daß dieser Standpunkt im Ernst nur im Tollhaus eingenommen werden könne. Fichte selbst aber hat nicht einmal seinen gemäßigteren Idealismus auf die Dauer festgehalten. Doch noch vor ihm und neben ihm hatten Schelling und Hegel an die Stelle von Fichtes subjektivem den absoluten Idealismus gesetzt: das Wort Hegels, daß das Wirkliche vernünftig sei, das Bild, daß die Vernunft auf alle Höhen und Tiefen das Zeichen ihrer Souveränetät pflanze, der Gedanke, daß sie überall sich selbst wieder finde, charakterisiert diesen Standpunkt. Der Unterschied zwischen diesen beiden Vertretern des objektiven Idealismus aber war der: bei Schelling war das, was sich so in allem wiederfindet, das geniale Ich romantischer Willkür, für Hegel dagegen war es die absolute Vernunft und Vernünftigkeit: Vernunft wurde von ihm begriffen als das Wesen der Welt in Natur und Geschichte, sein System war Panlogismus.

Gegen diese idealistischen Systeme aus der klassischen Zeit unserer deutschen Philosophie reagierte in der Mitte des Jahrhunderts der Realismus vornehmlich in der Gestalt eines von allen Ideen verlassenen Materialismus. Seitdem wir aber in den sechziger Jahren dem Ruf gefolgt sind: zurück zu Kant! ist auch dessen erkenntnistheoretischer Idealismus wieder aufgenommen worden und hat zugleich in merkwürdiger Verschränkung von empiristisch-naturwissenschaftlicher Seite her Unterstützung und reichere Begründung erfahren; sogar der Positivismus hat eine idealistische Wendung genommen und hat in einzelnen Vertretern solipsistischen Konsequenzen nicht auszuweichen vermocht oder besser gesagt: mit solchen gelegentlich gespielt.

6. Die Kantische Idee. Praktischer Idealismus. Der Idealismus Kants ist erkenntnistheoretisch, seine Ideenlehre dagegen ist praktisch. Im Anschluß an Plato, wenn auch nicht ganz in dessen Sinn, gebraucht er das Wort „Idee“. Ideen sind ihm notwendige Vernunftbegriffe, denen kein entsprechender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann; denn ihr Objekt ist das Unbedingte, das uns in der Erfahrung nie „gegeben“ sondern stets nur „aufgegeben“ ist. Solcher Ideen giebt es zunächst drei: Seele, Welt und Gott. Von ihnen können wir nichts wissen und aussagen, eine Wissenschaft dieser Ideen giebt es nicht, d. h. es giebt keine Metaphysik als Wissenschaft. Doch was der theoretischen Vernunft verschlossen ist, das ist der praktischen zugänglich. Das Sittengesetz ist ein Unbedingtes; es ist darum zwar nicht erklärlich, aber deswegen doch ein apodiktisch gewisses Faktum der reinen Vernunft, dessen wir uns a priori bewußt sind. Aus ihm geht aber nach dem Wort: „du kannst, denn du sollst“ das weitere Faktum unserer Freiheit unmittelbar hervor. Und ebenso sind Gott und Unsterblichkeit Folgerungen oder Postulate der praktischen Vernunft und als solche Gegenstände eines praktischen Vernunftglaubens. So schließt sich innerhalb des Kantischen Systems hier dasjenige an, was wir praktischen Idealismus und heute oft Idealismus schlechtweg nennen. Wer sich nicht begnügt mit der Wirklichkeit, sondern über dieselbe hinausgreift und ein von ihr Aufgegebenes, ein Seinsollendes anerkennt, wer verlangt, daß sich die Welt nach solchen Forderungen unserer praktischen Vernunft richten solle und in dem Wirklichen einen tieferen Sinn, ein Geistiges sucht und findet, wer überhaupt geistige Güter festhält und zu verwirklichen sich bemüht, den nennen wir einen Idealisten. Dabei handelt es sich nicht bloß und nicht in erster Linie um philosophische Anschauungen, sondern vielmehr um sittliche Überzeugungen, um ein Innerliches überhaupt, wie wir es zuerst in uns selbst finden, herausarbeiten und werthalten, dann aber mehr gefühlsmäßig als theoretisch auch in die äußere Welt hineinlegen (hineinfühlen) und diese so durchgeistigen, heben und ihr höheren Wert beilegen. Diese tiefere und geistige, d. h. eben diese ideale Bedeutung des eigenen und des fremden Lebens und der ganzen Weltwirklichkeit überhaupt steckt nicht sichtbar darin, sondern wird ihr von uns geliehen, bald teleologisch als Zweck und Zweckvolles, bald religiös als Jenseitiges und Göttliches, bald ästhetisch als Sinnvolles und Schönes. Es ist somit, wie Kant sagt, ein regulatives Prinzip: wir müssen die Welt so anschauen, „als ob“ sie diesen idealen Hintergrund hätte, nur so begreifen wir sie und werten wir sie richtig. Dabei ist es freilich falsch, diese Werturteile sofort in Seinsurteile zu verwandeln und den symbolischen und phantasiemäßigen

Charakter dieser idealen Aussagen zu verkennen; hier liegt das Unrecht des Idealismus und die Gefahr, daß durch ihn die nüchterne am Faden der Kausalität sich abspinnende Erforschung und Erklärung der Weltwirklichkeit mythologisch und phantastisch verunreinigt werde. Die Hauptsache bleibt auch hier immer die Einsicht in die praktische Bedeutung des Idealen als eines Seinsollenden und von uns zu Verwirklichenden. Das Einswerden von Vernunft und Natur ist eine sittliche Aufgabe, ein Ideal oder im Kantischen Sinn eine Idee.

5. **Der ästhetische Idealismus.** Auf ihn sind wir vorhin schon neben der teleologischen und religiösen Form des Idealismus gestoßen. Die klassische Ästhetik der Deutschen von Kant bis Hegel war durchaus idealistisch; Kant nennt daher das Schöne ein Symbol des Sittlichen und Hegel definiert es als das sinnliche Scheinen der Idee.

Heute steht ein ästhetisch künstlerischer Realismus und Naturalismus im Vordergrund und beansprucht Herrschaft und Recht für sich. Was er von der Kunst verlangt und erwartet, ist Wahrheit und nichts als Wahrheit. Aber in diesem schroffen Sinn kann das die Kunst nicht leisten und darf sich damit die Kunst nicht zufrieden geben. Denn erstens greift sie aus dem Kontinuum der Welt einzelnes für ihre Darstellung heraus und isoliert es, wie es in Wirklichkeit nie isoliert ist, und damit giebt sie ihm einen anderen Sinn und eine neue Bedeutung; fürs andere stilisiert sie es, d. h. sie giebt ihm irgendwelche Form, die es an und für sich nicht hat; die Trauben des Zeuxis, an denen die Vögel pickten, waren doch nur gemalte Trauben; und das hängt zum dritten damit zusammen, daß das wirkliche Leben ernst und die Kunst heiter ist, weil sie Spiel und ihre Welt eine Welt des Scheines ist. Über alles das kann eigentlich kein Streit sein, und auch der Realismus sollte zugestehen, daß insoweit der Idealismus einfach deshalb recht hat, weil er notwendig und unvermeidlich ist. Denn nun erst scheiden sich die beiden Wege und Richtungen: der Realismus begnügt sich mit jenem isolierten und irgendwie stilisierten Stück Wirklichkeit, das er in die Welt des Scheins versetzt, dem er aber dadurch möglichst viel von der Wirklichkeit erhalten will, daß er sie schlicht und einfach wiedergiebt und abbildet. Der Idealismus dagegen sucht etwas in und hinter diesem Stück Wirklichkeit, das vielleicht von Haus aus darin liegt: dann wird er es nur möglichst herausarbeiten und durchscheinen lassen und es ausdrücklich zum Zweck seiner Darstellung machen; oder aber er legt es erst in ein Stück Wirklichkeit von sich aus hinein, das er nun diesem seinem Zweck gemäß wählen und modeln muß. So wird ihm das Wirkliche zu einem Sinnvollen und Symbolischen, ohne daß es deshalb aufhören darf ein Wirkliches und Reales zu sein. Der Naturalismus, der das nicht anerkennen will, gerät deshalb in die Gefahr, nicht nur dieses Höhere und Tiefere zu verlieren, sondern auch, um dem idealistischen Abweg sozusagen schon von ferne auszuweichen, das Sinnlose, Zufällige und Häßliche zu bevorzugen und so in das Gemeine und Platte herabzufallen. Da aber der Mensch selten ganz ohne Ideen ist, so verbirgt sich hinter dem Naturalismus leicht eine pessimistische Weltanschauung, die gerade dieses Sinnlose und Häßliche, die Übel und das Böse für den eigentlichen Sinn der Welt erklärt; dann wird der Naturalismus selber zu einer Art von umgekehrtem Idealismus, er findet das Nichtseinsollende in Welt und Leben und stellt es in der Kunst sozusagen an den Pranger. Dagegen hat der Realismus und Naturalismus fraglos recht gegen einen Idealismus, der das Schlechte und Häßliche in der Welt überhaupt nicht sieht oder nicht sehen will und so zu einem flachen und „ruchlosen“ Optimismus voll innerer Unwahrheit und feiger Weichlichkeit wird. Das verführt dann in der Kunst zu jenem unwirklichen Schönmachen und Schönfärben, das den Idealismus vor allem und mit Recht in Mißkredit gebracht hat: es hat sich dadurch eine Kluft aufgethan zwischen der Wirklichkeit und der Kunst, diese ist unfähig geworden jene zu deuten und uns den Dingen mutig ins Herz sehen zu lassen, weil sie gegen die eine Seite derselben das Auge verschlossen hat, und so ist sie wertlos und langweilig geworden. Und die andere Gefahr des Idealismus liegt darin, daß er über der Idee den Sinnenschein, über dem Geist den Körper verliert, allzu geistig, unsinnlich und übersinnlich, oft geradezu allegorisch wird; einem solchen Idealismus fehlt dann die sinnliche Kraft, die Farbe des Lebens, die Anschaulichkeit und Handgreiflichkeit, ohne welche die Kunst nicht wirken kann; seine Werke sind dem in der Retorte gemachten Homunkulus zu vergleichen, diesem dürftigen Geistmännchen, das am glänzenden Muschelwagen der Schönheit zerschellt. So hören Idealismus und Realis-

mus, wenn sie sich einseitig durchsetzen wollen, auf, Kunst zu sein.

6. Recht und Wert einer idealistischen Deutung der Welt. Auf dem Boden der Kunst hat sich in unserer Zeit, wie öfter schon der Kampf des Naturalismus gegen einen abgestandenen und einseitig gewordenen Idealismus fruchtbar erwiesen und soll, so hoffen wir, auch diesmal wieder der Ausgangspunkt neuer Entwickelungen, eines neuen Aufschwungs und einer neuen Blütezeit werden. Auch auf praktischem und philosophischem Gebiet war der Idealismus fraglos rückständig geworden, und daher konnte ihm eine realistische Weltauffassung vielfach siegreich entgegentreten; er war im Begriff die Fühlung mit der Welt und mit dem Leben, den festen Boden unter den Füßen, Inhalt und Substanz zu verlieren. Aber entbehren können wir ihn deshalb doch nicht und preisgeben dürfen wir ihn auch nicht. Denn er allein giebt jenem zufälligen Inhalt Sinn und Wert, er fügt dem Seinsurteil das Werturteil hinzu. Werturteile aber sind begründet im Gefühlsleben, der Idealismus hat also seine Wurzeln im Gefühl und sein Recht ist ein Recht des Herzens. Jenen Sinn aber, den er der Welt beilegt, nimmt er eben darum aus sich selbst; und daher ist er es, der zunächst auf die inneren Schätze und auf den eigenen Wert hinweist. Das Christentum ist es gewesen, welches diese Verinnerlichung zuerst anbahnte, Augustin mit seinen Konfessionen giebt davon Zeugnis. Diese Verinnerlichung und Vergeistigung dann aber auch nach außen getragen und sie auf alle Gebiete ausgedehnt zu haben, ist das Verdienst des modernen Idealismus; selbst die vielverlachte und vielverschmähte Naturphilosophie Schellings, um von Hegel nicht zu reden, hat darin ihre Bedeutung und ihre Berechtigung. Aber weil der Idealismus dem Gefühl entstammt, so ist die idealistische Weltanschauung auch stets gefühlsmäßig, die Phantasie ist bei ihrer Ausgestaltung geschäftig und beteiligt, und daher nimmt sie gern anthropomorphische Wendungen und Formen an. Zu warnen ist dabei nur, daß sie nicht romantisch werde, d. h. nicht die Willkür und die Launen eines genialen Individuums der Welt unterlege und so zum „magischen Idealismus“ werde, in dem die Dinge zu Gedanken und die Gedanken zu Dingen, alle Grenzen zwischen Diesseits und Jenseits verwischt und die Welt selbst zu einem Gedicht und zu einem Märchen wird. Um dieser Gefahr willen ist der Idealismus fest zu verankern auf dem sicheren Grund des Realismus; das Gegebene muß der Mensch im Denken und Handeln in seiner ganzen Festigkeit und Sprödigkeit anerkennen und sich ihm in seinen Gesetzen unterordnen und fügen, um dann erst vom Gegebenen aus die Richtlinien zu ziehen hinüber in das Reich des Unsinnlichen, das uns nie gegeben, sondern stets nur aufgegeben ist. Ob man dasselbe dann theistisch als persönlichen Gott oder pantheistisch als unpersönlichen Weltgrund oder moralisch als sittliche Weltordnung faßt, oder ob man sich mehr pluralistisch an die Ideen des Wahren, Schönen und Guten hält, das erscheint der Grundfrage gegenüber indifferent: ob man der Welt und dem Leben einen über den Augenschein hinausliegenden Sinn und Wert zuschreibe. Die wahrhaft idealistische Gesinnung zeigt sich nicht zum wenigsten auch darin, daß sie tolerant und verständnisvoll in den verschiedensten Formen sich selbst wieder findet, Intoleranz ist jederzeit ein Zeichen von dogmatistischem Haften am Äußerlichen und Materiellen, der wahrhafte Idealismus macht duldsam und frei.

7. Pädagogische Folgerungen und Forderungen. In diesem Sinn versteht es sich von selbst, daß die Erziehung idealistisch sein muß. Gewiß war es ein Fortschritt in der Geschichte der Pädagogik, als der Realismus auch auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts Eingang fand und mächtig wurde; er verdrängte jenen geistlosen Verbalismus, der die humanistischen Schulen des 17. Jahrhunderts zu Mühlen machte, die weiter klapperten ohne zu mahlen. Mit Recht betonte er dem gegenüber die res, den Stoff und den Nutzen dieses Stoffes für das Leben. Aber dabei vergaß er im ersten Ansturm den Geist und seinen Eigenwert und wurde allzu nützlich, wurde banausisch. Und dagegen erfüllte sich dann der Humanismus wieder mit neuem wertvollem Inhalt, das Griechentum mit seinem ästhetischen Glanz und Schimmer gab ihm Geist und Kraft, es gab ihm Ideale. Und so war ideale und idealistische Bildung eine Zeitlang allerdings gleichwertig mit humanistischer Bildung, an sie schien die idealistische Gesinnung gebunden, sie schien zur Erlangung und Weckung einer solchen besonders geeignet, geradezu unerläßlich zu sein; auf einen solchen Gegensatz wies auch der Name „Realschule“ hin. Indem aber dann auch ideale und formale Bildung mit einander identifiziert und diese letztere

vom Neuhumanismus einseitig betont und der durchaus berechtigte Gedanke einer solchen immer weniger begriffen und in Theorie und Praxis immer mehr verzerrt und karikiert wurde, kam mit ihm auch der pädagogische Idealismus in Mißkredit als etwas Inhaltsleeres, der Erfahrung Widersprechendes und sie phrasenhaft Überfliegendes. Heute aber wissen auch die, die den Wert humanistischer Bildung und griechischer Kultur hoch genug veranschlagen, daß jenes Zusammenwerfen von Antikem und Idealistischem eine Übertreibung und eine Einseitigkeit ist. Der Idealismus ist an keine einzelne Schulgattung, an keinen besonderen Stoff, an keine Sprache, Nationalität oder Kulturepoche gebunden; und so giebt es von jedem Punkt des Schulunterrichts aus Wege und Stege, die zu ihm hinaufführen; denn er liegt nicht sowohl im Stoff als vielmehr in der Formung und in der Behandlung des aus irgend welchen Gründen gewählten Stoffes, wenn hiebei auch Unterschiede zuzugeben sind. Im Deutschen wie in der Religion, in der Physik wie in der Mathematik, im Sprachunterricht wie in der Geschichte — überall gilt es Geist zu wecken, Ideen zu pflanzen, Ideale zu zeigen, vom Bedingten und Nächstliegenden aufwärts zu leiten zum Unbedingten und Bedeutungsvollen; und derjenige Lehrer ist der beste, der das ohne viel künstliches und sichtbares Machen still und unvermerkt zu stande bringt. Wer Geist hat, kann auch in anderen Ideen wecken; nur wer selber seine Pflicht thut, kann auch von seinen Schülern unbedingte Pflichterfüllung fordern. Hinzukommen aber muß dann noch der ganze Geist der Schule als Genius des Ortes, wo Ideen geweckt und Pflichten gefordert werden und wo man nicht banausisch und pedantisch am Nächstliegenden kleben bleibt, sondern überall Beziehungen sucht und das Bewußtsein von noch zu lösenden Aufgaben, von noch zu steckenden höheren Zielen wach ruft: es muß ein idealer Geist sein, in den der Schüler ganz von selbst und anfänglich dessen völlig unbewußt hineinwachsen und mit dem er sich erfüllen kann. Daß in der Schule Geist mehr gilt als brutale Körperkraft, das ist wohl das erste idealistische Paradoxon, das dem Knaben gleich in der untersten Klasse zum Bewußtsein kommt, und an der oberen Grenze, in Prima hört er vielleicht noch den Namen Fichtes, des paradoxesten von allen Idealisten, der gesagt hat: es siege immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist; oder er lernt, daß die Philosophie Platos, von dem er den einen und anderen Dialog liest, Ideenlehre ist. Aber auch das Kind der Volksschule, zu dessen Ohr das fremde Wort niemals dringt, kann des idealistischen Geistes gar manchen Hauch verspüren; nur meine man in unserer Zeit voll Spannung und Gegensatz nicht, daß dafür der Religionsunterricht die einzige Stätte sei; sonst geht, wie die Erfahrung lehrt, für die vielen, die im späteren Leben am kirchlich-religiösen Glauben irre werden, mit diesem auch aller Idealismus verloren; daher pflege man ihn auch bei den Kindern unseres Volkes daneben in weltlicher, von Religion unabhängiger Form als sittlichen und ästhetischen Idealismus. Aber man vergesse auch hier den realistischen Ausgangspunkt nicht: man rede daher nicht bloß von Vaterlandsliebe, sondern man zeige anschaulich, was Vaterlandsliebe in der Geschichte aller Völker geleistet hat und bedeutet; man rede nicht vom Schönen, sondern man lasse die Schüler in Wort und Bild, in Natur und Poesie Schönes wirklich sehen; man predige nicht Moral, sondern man erfülle zunächst einmal als Lehrer selber schlicht und einfach, aber vorbildlich seine Pflicht und gewöhne die Kinder in aller ihrer Arbeit an Pflichterfüllung und erzeuge zugleich in ihnen jenen Geist der Gründlichkeit, der sich nicht mit der Oberfläche der Dinge und der Fragen zufrieden giebt, sondern immer noch etwas Ungelöstes, immer noch und überall noch Aufgaben vor sich sieht. An der Art, wie der Lehrer Aufgaben stellt und der Schüler Aufgaben löst, erkennt man, ob und wieweit der Idealismus Wurzel gefaßt hat in einer Klasse. Was von ihm in Philosophie und Leben gilt, das zeigt sich aber auch in der Schule: er macht uns nichts leichter, sondern alles nur schwerer; Ideen und Opfer gehören stets zusammen. Faßt man ihn aber nicht in diesem energischen Sinne als Kraft, als Kraftforderung und Kraftleistung, so wird er auch in der Schule leicht zum andächtigen Schwärmen statt zum gut Handeln, oder er wird zur klingenden Phrase, die aushöhlt und kraftlos macht. Wie in der Kunst so sind auch beim Unterrichten und Erziehen die idealistischen Schwätzer weit gefährlicher als die materialistischen Stoffmenschen; denn jene entweihen und entwerten das Beste, während diese nur zu wenig geben und nirgends weit genug führen; schaden können freilich auch sie.

Und darum: sei als Lehrer Idealist, aber treibe deinen Unterricht im besten Sinn realistisch, d. h. anschaulich und heraus aus der Fülle eines von Stoff gesättigten Wissens; den Idealismus aber laß mehr spüren als hören; besondere Stunden dafür giebt es nicht und auf dem Stundenplan ist er nicht einmal zwischen den Zeilen zu lesen; denn er ist einer von jenen geheimnisvoll scheuen Geistern, die verschwinden, wenn man sie bespricht; in amtlichen Lehrplänen ist manchmal auch von ihm die Rede, aber das hilft nichts; lebendig machen kannst nur du ihn ganz allein; denn auf dem Papier ist er tot, lebendig wird er nur durch eine von ihm erfüllte und durchgeistigte Persönlichkeit.

Litteratur: Neben den vielen größeren und kleineren Werken zur Geschichte der Philosophie vergl. noch besonders Schiller, über naive und sentimentalische Dichtung. — H. Vaihinger, zu Kants Widerlegung des Idealismus (in den Straßburger Abhandlungen zur Philosophie) 1884. — Rudolf Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart. 2. Aufl. 1893 (S. 231 ff. Idealismus — Realismus — Naturalismus). — Fr. Paulsen, System der Ethik. 3. Aufl. 1894 — Otto Willmann, Geschichte des Idealismus (Bd. 1, 1894; Bd. 2, 1896; ein dritter Band steht noch aus).

Straßburg i. E. Theobald Ziegler.

Ideenassociation, Störungen derselben

1. Eigentümlichkeiten der kindlichen Ideenassociation. 2. Hauptsächliche Störungen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Vorkommen. 5. Behandlung.

1. Eigentümlichkeiten der kindlichen Ideenassociation. Die Ideenassociation oder der Vorstellungsablauf vollzieht sich nach ganz bestimmten Gesetzen. Wenn im Augenblick 1 eine Vorstellung V_1 gegeben ist, so folgt im Augenblick 2 eine Vorstellung V_2, deren Auswahl von bestimmten Faktoren abhängig ist. Die Psychologie lehrt, daß diese Auswahl von folgenden vier Faktoren abhängig ist (vergl. meinen Leitfaden Vorl. 10, Jena, Fischer).

1. von der associativen Verwandtschaft der Vorstellungen, d. h. auf V_1 folgt ceteris paribus diejenige Vorstellung V_2, welche mit V_1 am nächsten associativ verwandt ist,

2. von dem Gefühlston der Vorstellungen, d. h. ceteris paribus folgt auf V_1 als V_2 in der Regel diejenige Vorstellung, welche den stärksten positiven oder negativen Gefühlston hat,

3. von der sog. Deutlichkeit der Vorstellungen, die deutlichere Vorstellung wird vor der weniger deutlichen bevorzugt.

4. von der sog. Konstellation der Vorstellungen: d. h. eine Vorstellung, welche durch kurz vorher eingetretene Vorstellungen oder Empfindungen angeregt worden ist, wird — eventuell auch bei entfernterer associativer Verwandtschaft, schwächerem Gefühlston, geringerer Deutlichkeit — doch in anbetracht dieser Anregung oft als V_2 auftreten.

Die Vorstellungsreihe besteht in der Ideenassociation bald aus disparaten, nicht enger verknüpften Einzel-Vorstellungen, bald sind die einzelnen Vorstellungen der Reihe gruppenweise zu Urteilen verknüpft. Die erstere Form wird als einfache Association, die letztere als Urteilsassociation bezeichnet.

Endlich ist auch die Geschwindigkeit der Ideenassoziation von bestimmten Gesetzen abhängig. Am wichtigsten ist das Gesetz, daß positive Gefühlstöne im allgemeinen beschleunigend, negative verlangsamend auf den Vorstellungsablauf einwirken.

Die eben angeführten Gesetze gelten für die Ideenassoziation jeder Altersstufe. Im Kindesalter treten speziell folgende Eigentümlichkeiten hervor:

a) Konkrete Vorstellungen überwiegen über abstrakte, spezielle über allgemeine, einfache über zusammengesetzte.

b) Unter den oben aufgezählten Faktoren, welche den Vorstellungsablauf bestimmen, spielt die direkt auf Gleichzeitigkeit der Grundempfindungen beruhende associative Verwandtschaft und der Gefühlston der Vorstellungen die Hauptrolle.

c) Urteilsassociationen überwiegen noch nicht so durchaus, wie später bei dem Erwachsenen. Es entsteht dadurch oft der Anschein der Zusammenhangslosigkeit (Inkohärenz) des Vorstellungsablaufs.

d) Die Geschwindigkeit der Ideenassociation schwankt innerhalb weiterer Grenzen als bei den Erwachsenen.

e) Interkurrente Empfindungen modifizieren den Ablauf der Ideenassociation mehr als bei Erwachsenen.

2. Hauptsächliche Störungen im Kindesalter. a) inhaltliche: hierher gehören die Wahnvorstellungen und Zwangsvorstellungen, über welche die bez. Spezialartikel zu vergleichen sind.

b) Formale: hierher gehört die krankhafte Beschleunigung der Ideenassociation oder Ideen-

flucht, die krankhafte Verlangsamung der Ideenassociation oder Denkhemmung und die krankhafte Störung des Zusammenhangs der Ideenassociation oder Verwirrtheit (Inkohärenz). Häufig verbindet sich eine stärkere Ideenflucht mit Verwirrtheit. Ideenflucht ist ferner oft mit krankhafter Exaltation (Heiterkeit), Denkhemmung mit krankhafter Depression (Traurigkeit), Verwirrtheit nicht selten mit Hallucinationen verknüpft.

3. Erkennung. Bezüglich der Wahn- und Zwangsvorstellungen sind die Spezial-Artikel nachzulesen. Die formalen Störungen bieten der Erkennung nur insofern Schwierigkeit, als mitunter schwer zu entscheiden ist, ob der vorliegende Grad der Beschleunigung, der Verlangsamung oder der Zusammenhangsstörung des Vorstellungsablaufs noch innerhalb der Grenzen des Normalen gelegen ist oder bereits als krankhaft anzusehen ist (s. o. 1 d und e). Die praktische Erfahrung lehrt, daß Ideenflucht bei einem Kind namentlich dann als krankhaft anzusehen ist, wenn sie auch bei gleichbleibenden Sinneseindrücken und während des Alleinseins fortbesteht. Stets auf Krankheit verdächtig ist die Ideenflucht auch dann, wenn sie mit Schlaflosigkeit verknüpft ist (vergl. den Artikel Manie). Außerdem hat man stets zu fragen: hat das Kind stets so rasch die Vorstellungen bezw. Worte aneinander gereiht oder erst seit einem bestimmten Zeitpunkt? Trifft die letztere Alternative zu, so wächst der Verdacht auf psychische Erkrankung. Liegt Verlangsamung des Vorstellungsablaufs vor, so ist die Vergleichung mit dem früheren Verhalten geradezu ausschlaggebend. Ich kannte an Melancholie leidende Kinder, welche vor ihrer Erkrankung zu den besten Schülern gehörten und während ihrer Erkrankung die einfachsten Rechenexempel entweder gar nicht oder erst nach vielen Minuten rechneten. Eine sehr bezeichnende Ausdrucksbewegung dieser kranken Kinder ist das wiederholte Streichen der Hand über die Stirn. Liegt bei einem Kinde von jeher abnorm langsames Denken vor, so kommt nicht Denkhemmung, sondern Schwachsinn (s. o.) in Betracht. Hier ist die Langsamkeit des Denkens nicht eine Störung der Ideenassociation, sondern eine Folgeerscheinung des Schwachsinnes. Für die krankhafte Verwirrtheit (abspringendes Denken, Zerstreutheit) ist sehr charakteristisch, daß sie auch dann bestehen bleibt, wenn Ablenkung durch äußere Sinneseindrücke vermieden wird.

4. Vorkommen. Über Wahn- und Zwangsvorstellungen sind auch hier die Spezialartikel zu vergleichen. Ideenflucht ist im Kindesalter am häufigsten bei Manie, findet sich jedoch auch bei halluzinatorischer Paranoia und namentlich bei dem angeborenen Schwachsinn.

Denkhemmung findet sich namentlich bei Stupidität (Dementia acuta), Melancholie und Neurasthenie. Bei letzterer ist oft im Beginn einer geistigen Arbeit die Geschwindigkeit der Ideenassociation annähernd normal, nimmt aber abnorm rasch nach wenigen Minuten ab. Bei erblich belasteten Kindern findet man diese abnorme Ermüdbarkeit öfters auch ohne sonstige neurasthenische Symptome. Verwirrtheit kommt vor bei schwerer Manie und namentlich bei akuter halluzinatorischer Paranoia. Bei Schwachsinnigen findet man gleichfalls oft Verwirrtheit, doch ist diese ebenso wie das langsame Denken schwachsinniger Kinder keine Associationsstörung ꝛc., sondern eine Folgeerscheinung des Schwachsinnes (s. d.).

5. Behandlung. Diese ist rein ärztlich. Liegt wirklich eine krankhafte Störung der Ideenassociation vor, so ist größte Gefahr im Verzug und daher sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Ein spontaner Ausgleich krankhafter Associationsstörungen — etwa durch Schonung im gewöhnlichen Sinne und ähnliches — ist extrem selten.

Litteratur: Emminghaus, Psychosen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 111 ff. (Leider unterscheidet Verf. nicht ausreichend zwischen Ideenflucht und Inkohärenz). — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. S. 3, 74 ff.

Jena. Ziehen.

Ideenflucht

s. Ideenassociation

Idiosynkrasie

1. Definition. 2. Vorkommen. 3. Behandlung.

1. Definition. Man versteht wissenschaftlich unter Idiosynkrasie die abnorme negative oder positive Gefühlsbetonung einzelner Empfindungen ohne bewußte Motive. So giebt es z. B. Kinder, welche den Geschmack bestimmter Speisen, den Geruch bestimmter Objekte, bestimmte Farben, Töne ꝛc., im Gegensatz zu der großen Mehrzahl der anderen Kinder und in-

sofern abnorm mit ausgesprochenen Unlustgefühlen begleiten, ohne daß sie für diese Unlustgefühle irgend ein Motiv anzugeben vermöchten. Besonders bemerkenswert ist, daß der echten Idiosynkrasie auch keine motivierenden Wahnvorstellungen oder Zwangsvorstellungen zu Grunde liegen.

2. Vorkommen. Vereinzelte Idiosynkrasien im Sinne der soeben gegebenen Definition finden sich auch bei manchen gesunden Kindern, besonders auch bei gesunden, aber erblich belasteten Kindern. Namentlich können auch durch Verwöhnung manche Idiosynkrasien geradezu anerzogen werden. Bei dieser Sachlage kann eine Idiosynkrasie im allgemeinen bei einem Kinde nur dann als krankhaft angesehen werden, wenn auch noch andere Krankheitssymptome nachweisbar sind. Krankhafte Idiosynkrasien finden sich namentlich bei folgenden Krankheiten des Kindesalters:

1. bei der Hysterie der Knaben und Mädchen,

2. etwas seltener bei der Neurasthenie, so z. B. namentlich bei der Neurasthenie auf chlorotischer (bleichsüchtiger) Grundlage.

3. Behandlung. Man wird nicht bei jeder Idiosynkrasie eines Kindes einen Arzt zuziehen. Immerhin sollte man jede Idiosynkrasie als einen Fingerzeig ansehen, daß eine Neurose oder Psychose sich entwickeln könnte. Zeigen sich neben einer Idiosynkrasie irgendwelche andere krankhafte oder auch nur krankheitsverdächtige Symptome, so ist eine schleunige ärztliche Untersuchung anzuraten. Die krankhafte Idiosynkrasie als solche wird am besten durch völliges Ignorieren bekämpft. Je mehr Wichtigkeit man der krankhaften Idiosynkrasie, namentlich der weitaus am häufigsten vorkommenden hysterischen, beilegt, um so fester wurzelt sie ein. Auch die Idiosynkrasien erblich belasteter, gesunder Kinder lassen sich durch Strenge, Abgewöhnen &c. erfahrungsgemäß schwerer beseitigen als durch Unbeachtetlassen.

Jena. Ziehen.

Idiotie und Idioten-Anstalten

1. Wesen und Einteilung der Idiotie. 2. Geschichtliche Entwickelung der Idiotenanstalten. 3. Betrieb der Idiotenanstalten.

1. Wesen und Einteilung der Idiotie. Idiotie, Idiotismus, (von idios, entweder im Sinne von privatus, beraubt, d. i. der Geisteskräfte, oder im eigentlichen Sinne proprius, „de mensch op zich zelven," wie der Holländer Kotsveld sagt, der Mensch, der infolge seines Zustandes für sich allein stehen muß, sich dem großen organischen Ganzen der menschlichen Gesellschaft nicht eingliedern kann — Disselhoff, die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten, Bonn 1857, S. 5) beruht auf einer Entwickelungshemmung des Gehirns, welche dasselbe direkt oder indirekt entweder im fötalen Leben (angeborene Idiotie) oder während der ersten Lebensjahre (erworbene Idiotie) getroffen hat, sei es durch Vererbung physischer oder psychischer Krankheitszustände der Eltern resp. Voreltern, sei es durch lokale Erkrankungen bei oder nach der Geburt, sei es durch Bildungsfehler des Centralorganes.

Im Jahre 1882 ergab eine Zählung durch die Zeitschrift für das Idiotenwesen folgende Statistik:

„Von 1287 Fällen litten 860 an angeborener, 427 an erworbener Idiotie. Es ergab sich ferner:

I. Ursächliche Umstände bei angeborener Idiotie. 1. Nervenkranheit von 160 Fällen a) Eltern 96, b) Großeltern 17, c) Seitenverwandtschaft 47. 2. Trunksucht von 82 Fällen a) des Vaters 77, b) der Mutter 5. 3. Blutsverwandschaft der Eltern in 43 Fällen. 4. Beeinflussende Umstände beziehentlich Krankheiten der Mutter während der Schwangerschaft von 55 Fällen, a) Kummer 3, b) Überarbeitung 3, c) Gemütsbewegung 10, d) Sturz 2, e) Schreck 2, f) Nervenkrankheit 6, g) Vorhergegangener Abortus 3, h) Frühgeburt 7, i) Zwillingsgeburt 2.

II. Ursächliche Umstände bei erworbener Idiotie in 352 Fällen: a) Meningitis 78, b) Zahnkrämpfe 77, c) Krämpfe 58, d) Fallen resp. Schlag auf den Kopf 39, e) vernachlässigte Erziehung 24, f) Rhachitis 16, g) Masern 9, h) Skrofeln 8, i) Wurmkrankheit 8, k) Pocken 7, l) Irrsinn 7, m) Typhus 6, n) verkehrte Erziehung 5, o) Branntwein- und Mohngenuß 3. p) Onanie 3, q) Verletzung bei der Geburt 2, r) Mißhandlung 2.

In Beziehung auf das Lebensalter ist die Idiotie erworben oder sichtbar geworden von 286 Fällen im 1. Lebensjahre bei 86, im 2. bei 70, im 3. bei 30, im 4. bei 30, im 5. bei 19, im 6. bei 20, im 7. bei 6, im 8. bei 4, im 9. bei 2, im 10. bei 6, im

11. bei 1, im 12. bei 2, im 14. bei 3, im 17. bei 2, im 18. bei 3, im 25. bei 1, im 43. bei 1.

Die Idiotie, welche nach dem 6. Lebensjahre eintritt, wird meist auf besondere Unglücksfälle zurückzuführen sein. Von 916 Fällen waren Erstgeborene 329, Zweitgeborene 154, Drittgeborene 166, Viertgeborene 101, Fünftgeborene 54, Sechstgeborene 38, Siebentgeborene 28, Achtgeborene 17, Neuntgeborene 14, Zehntgeborene 5, Elftgeborene 5, Zwölftgeborene 5.

Es ist der Idiotismus ein Schwächezustand aller Seelenvermögen, der Intelligenz, des Willens, des Gemütslebens, welcher teils schon vor der Geburt, teils von frühester Kindheit an in Erscheinung tritt und zwar in den verschiedensten Graden, von dem tiefstehenden Grade bis zur nahen Grenze an das Normale. Hiernach gestaltet sich auch die äußere Erscheinung — teils plump, ungelenkig, stillhockend, träumerisch (apathischer Idiotismus), bald in monotonen Schaukelbewegungen den Oberkörper hin- und herwiegend ꝛc. (erethischer Idiotismus).

Wie in geistiger, so gestalten sich auch in körperlicher Erscheinung typische Formen nach der Schädelbildung und davon abhängig die Gesichtsform. Nach dem Maß unterscheidet man: Makrocephalen und Mikrocephalen, nach der Form: Anomalien der Länge, Breite, Höhe — Längs-, Schmal-, Spitzschädel.

Paul Sollier definiert (in seinem Buche „die Idiotie und der Imbecille, 1891 S. 8) die Idiotie als eine „auf verschiedenartigen Veränderungen beruhende, chronische Gehirnerkrankung, welche charakterisiert ist durch Störungen der intellektuellen, sensitiven und motorischen Funktionen bis zur fast vollständigen Aufhebung derselben und die ihren besonderen Charakter, namentlich was die intellektuellen Störungen betrifft, nur dem jugendlichen Alter der Individuen entlehnt, die sie befällt."

Hinsichtlich der Einteilung der Idioten in verschiedene Grade erwähnt Sollier:

1. Esquirol, welcher, indem er von dem Zustande der Schwäche ausging, bei der Idiotie und Imbecillität fünf Grade unterscheidet.

Im ersten Grade der Imbecillität ist die Schwäche leicht und frei; im zweiten Grade ist sie weniger leicht, der Wortschatz ist ein beschränkter. Im ersten Grade der eigentlichen Idiotie verfügt der Idiot nur über Worte und sehr kurze Redensarten; die Idioten zweiten Grades bringen nur Silben oder einzelne Laute hervor; endlich in dem dritten Grade sind weder Sätze noch Redensarten, Worte oder Silben vorhanden.

Mit Recht tritt Sollier dieser Einteilung entgegen, wenn er sagt (S. 10): „Gegen den Versuch, die Sprache als Grundlage für die Einteilung der Idioten und Imbecillen zu nehmen, ließ sich vieles einwenden. Die Sprache ist durchaus kein genauer Maßstab für die Intelligenz. Daraus, daß ein Mensch mit normaler Intelligenz leicht spricht, während ein tiefstehender Idiot gar nicht spricht, folgt noch nicht, daß nach der Sprache sich die Intelligenz der in ihren Extremen soeben gezeichneten Individuen bemessen läßt. Ebenso wie unter den normalen Menschen nicht immer die mit einer glänzenden Sprache begabten die besten Geisteseigenschaften zeigen, ist diese auch nicht bei dem Idioten das einzige Kriterium. Die Mikrocephalen z. B. sprechen im allgemeinen leicht, oft sogar geläufig, während die Hydrocephalen dagegen langsamer und schwerer sprechen und weniger geschwätzig sind. Bei der Hydrocephalie aber ist in weniger hochgradigen Fällen oft mehr Intelligenz vorhanden als bei der Mikrocephalie ꝛc."

2. Pinel (Traité philosophique d'aliénation mentale) stellt drei verschiedene Formen auf: a) Vertierung (abrutissement), die niedrigste menschliche Stufe, auf der es weder Sinneswahrnehmungen noch Gefühle für körperliche Bedürfnisse giebt; b) der Stumpfsinn (stupidité), der Zustand, bei welchem man einige Wahrnehmung oder wenigstens Gefühl für körperliche Bedürfnisse vorfindet; c) die Beschränktheit (bêtise), die sich von den beiden vorhergehenden Zuständen durch das Vorhandensein einiger Bruchstücke von Intelligenz und besonders durch das Vermögen zu sprechen unterscheidet.

3. Griesinger (die Pathologie und Therapie psychischer Krankheiten) unterscheidet zwei verschiedene Grade: a. die schweren Fälle geistiger Nullität, b. die leichteren Fälle bloßer geistiger Schwäche.

4. Dagonet (Traité des mal. mentales) unterscheidet vier Grade: a) Beschränktheit, b) Imbecillität (nach Esquirol), c) die eigentliche Idiotie (Esquirol), d) Automatismus.

Sollier selbst macht, indem er die Aufmerksamkeit als die Hauptsache bei der geistigen Entwickelung hinstellt, drei Kategorieen: 1.

Schwere Idiotie: vollständige Geistesabwesenheit und Unvermögen zur Aufmerksamkeit; 2. leichte Idiotie: Schwäche und Erschwerung der Aufmerksamkeit; 3. Imbecillität: Unbeständigkeit in der Aufmerksamkeit.

Nicht nur der Arzt, sondern auch der Jurist und der Pädagoge haben ein besonderes Interesse an der Feststellung des Begriffes Idiotismus und der Einteilung desselben.

Dr. Emminghaus unterscheidet Blödsinn und Schwachsinn; in dem Handbuch „die gerichtliche Psychopathologie, Tübingen 1882, S. 204“ sagt derselbe bei der Feststellung der Grenze zwischen beiden Formen: „sie sind nur Grade einer Störung und beide zeigen verschiedene Stufen; es ist daher selbstverständlich, daß die Grenze zwischen Blödsinn und Schwachsinn nicht ganz scharf sein kann. Wenn auch die theoretische Darstellung Merkmale, vielleicht nur wenige, aufstellen muß, welche beide Anomalien unterscheiden sollen, in der Praxis wird es dennoch manchmal schwer sein, die gegebenen leichten Fälle des Schwachsinnes von einander zu sondern. Wenn man sagt, der Blödsinnige haftet mit all seinen geistigen Leistungen einzig und allein an der Sinnlichkeit, der Schwachsinnige ist auch gewisser übersinnlicher Leistungen fähig, so ist damit der Sachverhalt im allgemeinen richtig gekennzeichnet, obwohl noch eine nähere Definition dieser nicht ganz einfachen Verhältnisse notwendig erscheint ꝛc.“

Piper sagt in seinem Buche „Schriftproben von den schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern, Berlin 1893“: Der Pädagoge wird hinsichtlich der erziehlichen und unterrichtlichen Behandlung der Idioten dieselben gruppieren müssen in 1. Bildungsfähige, 2. Bildungsunfähige. Die Bildungsfähigen rekrutieren sich aus dem Schwachsinn und zum Teil aus dem Blödsinn. Von den Blödsinnigen werden es diejenigen sein, welche noch gewöhnungsfähig sind, d. h. durch ihren Nachahmungstrieb gewisse technische Fertigkeiten erlangen.

Die bildungsunfähigen Idioten sind die Blödsinnigen, welche auf der tiefsten Stufe stehen.

Von dem Schwachsinn trennt der Pädagoge die schwachbefähigten (minderbegabten) Kinder, und zwar mit demselben Recht, mit welchem er von den Blödsinnigen diejenigen, welche an der Grenze des Schwachsinnes stehen, trennt und sie zu den Bildungsfähigen bringt. Die Schwachbefähigten werden die Gruppe des Schwachsinnes ausmachen, welche an das Normale grenzt. Die Grenze nun zu ziehen zwischen schwachbefähigt und schwachsinnig ist sehr schwer.

Das schwachbefähigte Kind unterscheidet sich vom den schwachsinnigen dadurch, daß es über ein größeres Maß von Begriffen verfügt, dieselben zu rechter Zeit und in geordneter Weise verwendet, während das schwachsinnige Kind über ein geringeres Maß von Begriffen verfügt und dieselben vielfach nicht rechtzeitig und geordnet gebraucht. Das Denkvermögen ist bei dem schwachbefähigten Kinde ein langsameres, das Gedächtnis ein schwächeres als bei normalen Kindern; es wird den schwachbefähigten Kindern, dem Unterrichte resp. einzelnen Unterrichtsfächern, z. B. Rechnen, zu folgen, nicht so leicht werden, wie dem normalen Kinde und hat der Lehrer darum ein solches Kind besonders zu berücksichtigen, indem er es nicht mit Härte, sondern mit Nachsicht und Freundlichkeit behandelt.

In der Gruppe des Blödsinnes und Schwachsinnes (schwachsinnig, schwachbefähigt) finden wir nun noch die Epileptiker. (S. d. Art.) Treten die epileptischen Krämpfe schon im ersten Lebensjahre auf, so ist nicht selten das arme Kind dem Blödsinn verfallen; erscheinen die epileptischen Krämpfe im späteren Kindesalter, so macht das Kind meist sämtliche Stufen des Schwachsinnes durch, bis es tief blödsinnig, teilnahmlos erscheinend, endlich durch den Tod erlöst wird.

Eine besondere Gruppe in der Idiotie ist der Cretinismus. (S. d. Art.)

„Einige leiten das Wort Cretin von Chrétien (Christ) ab, weil man solche Unglückliche ehedem als Wesen verehrt habe, die unter dem besonderen Schutze Gottes ständen; andere von dem veralteten creti—Anschwemmung, weil die Cretinen am meisten in sumpfigen Gegenden vorkommen; wieder andere von dem romanischen cretira-creatura, elendes Geschöpf, armer Tropf; andere verwerfen alle diese Ableitungen und bezeichnen die richtige als noch unbekannt.“ (Disselhoff.)

Die Cretins unterscheiden sich von den übrigen Idioten dadurch, daß sie meist in Gebirgsschluchten und unter den traurigsten örtlichen und materiellen Verhältnissen, die man wo anders nicht antrifft, geboren werden, daß sie einen mehr oder minder großen Kopf haben und augenscheinlich skrofulös sind. Unter ihnen lassen sich wieder verschiedene Grade nachweisen.

Der tiefste Grad liegt darin, daß der Cretin nicht zu gehen vermag, nicht sprechen kann, ohne Geschlechtstrieb ist und nur Nahrung annimmt; beim zweiten Grad, der schon häufiger beobachtet wird, lernt der Cretin gehen, hat Geschlechtstrieb wie auch Neigungen. Ein dritter Grad zeigt das Dasein aller äußeren Sinne, dabei aber Sprachlosigkeit. Hier kennt der Mensch schon die ihn umgebenden Gegenstände und läßt sich zu häuslichen Verrichtungen gebrauchen. Der vierte Grad zeigt nicht nur den Gebrauch aller Sinne, sondern auch einen Hang zu allen stärkeren äußeren Eindrücken.

Ausführliches über Cretinismus finden wir in folgenden Werken: Dr. Franz Emanuel Fodere, „Über den Kropf und Cretinismus", Wien, 1796. — Joseph und Karl Wenzel, der Arzneigelahrtheit Doktoren „Über den Cretinismus", Wien, 1802. — Dr. August Emil Iphofen, „Der Cretinismus philosophisch und medizinisch untersucht", Dresden, 1817. — Beobachtungen über den Cretinismus, eine Zeitschrift, herausgegeben von den Ärzten der Heilanstalt Mariaberg, Tübingen, 1850. — On Idiocy and Imbecillity, William W. Ireland, M. D. Edie, London 1877.

Kurz zusammen gefaßt handelt es sich in der Idiotie

a) nach der ärztlichen Einteilung um Blödsinnige, Schwachsinnige, Epileptiker; b) nach der vom Pädagogen zu berücksichtigenden Einteilung um

1. Bildungsfähige:

α) gewöhnungsfähige Blödsinnige, β) schwachsinnige, γ) schwachbefähigte, δ) schwachsinnige Epileptiker, ε) schwachbefähigte Epileptiker,

2. Bildungsunfähige, Blödsinnige.

Hiermit wären, ausgenommen die Schwachbefähigten, welche zu ihrem eigenen Vorteil und aus vielen anderen wichtigen Gründen in den Schulen für Normale zu belassen sind, die Insassen von Erziehungsanstalten für Idioten, Schwachsinnige und Epileptiker gekennzeichnet.

2. Geschichtliche Entwickelung der Idiotenanstalten. Leider erst gegen Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt die Fürsorge für die Idioten, anfangs durch einzelne Personen, später durch Vereine und Körperschaften rege zu werden.

Die erste Idiotenanstalt resp. Erziehungsanstalt für Schwachsinnige gründete im Jahre 1828 (1816) der Lehrer Goggenmoos in Salzburg; leider vermochte der verdiente Mann wegen Mangel an Geld und Unterstützung sein Werk nicht zu halten, und so ging diese Anstalt im Jahre 1835 ein.

Dr. Guggenbühl war es, der im Jahre 1841 durch die Gründung seiner Anstalt für Blödsinnige auf dem Abendberge in der Nähe von Interlaken im Berner Oberland, — er nahm Kinder aller Nationen auf — allen civilisierten Ländern Veranlassung gab, auf ihre Geistesarmen zu blicken und für dieselben zu sorgen.

Interessant ist es, zu erfahren wie Guggenbühl dazu kam, sein Leben den Blöden zu weihen. Er sah im Herbst 1836 zu Seedorf im Kanton Uri einen Cretin, der vor einem Kreuze betete. Guggenbühl erzählt: „Der Anblick des zwergartig verkrüppelten und stupid häßlich aussehenden Menschen, der vor einem Kruzifix ein Vaterunser stammelte, schwebte lange Zeit beständig vor meiner Seele. Als ich ihm in eine benachbarte Hütte zu seiner Mutter folgte, erzählte mir diese, daß sie ihn in den ersten Lebensjahren mit ziemlicher Leichtigkeit das Gebet gelehrt, welches er nun regelmäßig immer um dieselbe Zeit, wie auch die Witterung sei, dahin gehe zu verrichten, daß sie jedoch ihrer Armut wegen ihm keine weitere Hilfe und Aufmerksamkeit schenken könnte, und er somit von Jahr zu Jahr mehr versank und keine weiteren Fortschritte machte." Von dieser Zeit an ließ Guggenbühl die Blöden nicht wieder aus dem Auge. Guggenbühls Anstalt „Der Abendberg" wurde zu einem Wallfahrtsort ganz besonders auch für Ärzte, Philanthropen, Belletristen, welche nach zurückgelegter Pilgerfahrt durch Wort und Schrift in Deutschland, England, Frankreich und Amerika die Veranlassung zur Gründung von Heil- und Pflegeanstalten für die Idioten gaben. Nachdem Guggenbühls Ruhm um die Mitte der fünfziger Jahre seinen Höhepunkt erreicht hatte, trat jetzt eine rückgängige Bewegung ein; es fiel auf ihn der Makel der Charlatanerie und die „Schweizerische Naturforscher-Gesellschaft" entzog ihm ihre fernere Teilnahme und Unterstützung. Trotz eines Protestes Guggenbühls in der Zeitschrift der Gesellschaft der Ärzte zu Wien gegen die ihm gemachten Vorwürfe blieb er verlassen, seine Stimme war machtlos geworden und seine Anstalt löste sich auf.

Die Frage „Was war die Aufgabe und Bedeutung der Guggenbühlschen Mission?" beantwortet Sengelmann in seinem Idiotophilus

S. 76, wenn er sagt: „Der Schwerpunkt seiner Mission liegt nicht in den Kindern. Eher könnte er schon in den Grundsätzen liegen, die er auf Grund seiner Erfahrungen zu gunsten von Prohibitivmaßregeln proklamierte. Er drang auf die Einrichtung von Musterdörfern, in denen die Häuser an trockenen, sonnigen Orten errichtet, von gesundem Baumaterial erbaut und die Zimmer mit gehöriger Ventilation versehen, wo die Nahrungsmittel vervielfältigt, der Branntweingenuß beschränkt, für gutes Trinkwasser und für Einführung jodhaltigen Kochsalzes gesorgt, wo die blutsverwandtschaftlichen Ehen und die Verbindung von cretinösen Individuen gehindert, die Rassenkreuzung gefördert werden müsse. Doch auch in diesen Vorschlägen und in ihrer Geltendmachung vor dem Publikum und den Regierungen ist der Brenn- und Schwerpunkt seiner Mission nicht zu suchen; dieser liegt vielmehr in dem wirksamen Anstoß, den er der Cretinen- und Idiotenpflege überhaupt gegeben hat."

Disselhoff faßt die Bedeutung Guggenbühls für das Idiotenwesen in den kurzen Worten zusammen: „Die Thatsache steht fest, daß Gott diesen Mann gebraucht hat, um für die Verlassensten unter den Elenden die Morgendämmerung einer besseren Zeit herbeizuführen."

Guggenbühls Anregung erstreckte sich über alle Länder der Civilisation. In England wurde 1846 durch die für die Sache begeisterte Miß White in Bath die erste Anstalt für Idioten errichtet; ihr folgten die Anstalten für Blödsinnige Park Hause in Highgate 1848, Essex Hall in Colchester 1851 und Carlswood bei Reed Hill 1854.

In Frankreich war es Dr. E. Séguin, welcher als Direktor der 1828 von Ferrus und 1839 von Dr. Voisin in Bicêtre gegründeten Anstalten für Cretinen sich einen Namen erworben.

1855 gründete Blume, welcher sowohl auf dem Abendberge als auch in der Erziehungsanstalt zu Highgate bei London mehrere Jahre thätig gewesen, eine Anstalt zu Vennes bei ſLausanne in der Schweiz. Hier entstanden erner 1857 die Anstalt „zur Hoffnung" in Basel, 1868 Weißenheim bei Bern, Regensberg bei Zürich 1883 und 1889 Schloß Biberstein bei Aarau.

Im Jahre 1855 erstand die erste Idiotenschule im Haag. Auch nach Amerika drang der Ruf von Guggenbühls Arbeit und so veranlaßte Dr. Howe im Jahre 1848 die Gründung einer Anstalt in der Nähe von Boston.

In Deutschland entstanden nach und nach folgende Anstalten:

1. die Kernsche Anstalt in Möckern 1839. 2. Die Sägertsche Anstalt in Berlin 1845. 3. Schreiberhau 1845. 4. Hubertusburg 1846. (Dieselbe wurde 1889 verlegt und befinden sich die Knaben in Großhennersdorf, die Mädchen zu Nossen im Königreich Sachsen). 5. Mariaberg 1847. 6. Stetten (Württemberg) 1849. 7. Schleswig 1852. 8. Ecksberg (Oberbayern) 1852. 9. München-Gladbach 1859. 10. Craschnitz 1860. 11. Neinstett 1861. 12. Hasserode 1861. 13. Kiel 1862. 14. Langenhagen (Hannover) 1862. 15. Alsterdorf (Hamburg) 1863. 16. Neuendettelsau (Bayern) 1864. 17. Polsingen (Bayern) 1866. 18. Kückenmühle 1863. 19. Potsdam (Wilhelmsstift) 1865. 20. Rastenburg 1865. 21. Schwerin 1867. 22. Neu-Erkerode (Braunschweig) 1868. 23. Darmstadt (Alice-Stift) 1869. 24. Lautrach (Bayern) 1869. 25. Scheuern (Nassau) 1870. 26. Sayn (b. Koblenz) 1870 (Israelitische Anstalt). 27. Leschnitz 1871. 28. Dresden (Schrötersche Anstalt) 1873. 29. Blasewitz 1874. 30. Bischweiler-Oberhofen 1876. 31. Herthen (Baden) 1879. 32. Liegnitz (Wilhelm- und Augusta-Stift) 1879. 33. Sohland (Martinstift) 1879. 34. Mosbach (Baden) 1880. 35. Nieder-Marsberg (Westfalen) 1881. 36. Dalldorf bei Berlin (Städtische Anstalt) 1881. 37. Gemünden a. M. (Bayern) 1882. 38. Nieder-Kunzendorf (Schlesien) 1885. 39. Cloppenburg (Oldenburg) 1887. 40. Oldenburg 1887. 41. Idstein (Hessen-Nassau) 1888. 42. Essen a. R. 1884. 43. Roda (Altenburg) 1886. 44. Volmerdingsen (Westfalen) 1887. 45. Dessau 1888. 46. Jena (Trüpersche Anstalt) 1890.

In den genannten deutschen Idiotenanstalten werden ungefähr 7000 Idioten verpflegt, erzogen und unterrichtet. Bedenken wir, daß in Deutschland ca. 60000 Idioten leben, so bleibt noch viel, viel zu wünschen und zu thun übrig. In neuester Zeit sind speziell in Preußen die einzelnen Provinzen veranlaßt worden, für ihre Geistigarmen mehr zu thun und werden daher zum Teil die vorhandenen Provinzialanstalten vergrößert, event. neue Anstalten gegründet. Vorhandene Privatanstalten sind:

1. In Dresden die Schrötersche Er-

ziehungsanstalt für geistig Zurückgebliebene. Direktor W. Schröter. 2. In Möckern die Kernsche Idiotenanstalt. Direktor Dr. med. Kern. 3. In Jena die Trüpersche Anstalt für schwer erziehbare Kinder. Direktor J. Trüper. 4. In Blasewitz: Anstalt für geistig Zurückgebliebene. Direktor E. Förster. 5. In Kiel: Idiotenanstalt. Direktor J. Meyer. 6. In Halberstadt: „Pensionat für schwach- und blödsinnige Kinder." Inhaber: Frau verw. Dr. Kind und Fräulein M. Alfeis. 7. Keuschberg bei dem Königl. Salinenbad Dürrenberg: Erziehungs-Institut für kranke Kinder." Inhaber: E. Beckmann und E. Kurth.

In den letzten 10 Jahren ist man in einzelnen größeren und mittleren Städten Deutschlands bemüht gewesen, sich der schwachsinnigen Kinder durch die bedeutend billigere Einrichtung von Hilfsschulen resp. Hilfsklassen anzunehmen. Wenn diese Schulen immerhin einen Beweis für den guten Willen und die Sorge um die Geistigarmen geben, so können sie doch von Sachverständigen nur als Notbehelfe angesehen werden, da sie u. a. den Kindern das Hauptsächlichste, körperliche Pflege und Erziehung, nur in mangelhafter Weise zu bieten vermögen. Wir finden Hilfsschulen in:

Aachen, Altona, Braunschweig, Bremen, Cassel, Crefeld, Dresden, Elberfeld, Frankfurt a. M., Gera, Hamburg, Karlsruhe, Köln, Leipzig, Magdeburg, Weimar u. s. w.

In betreff dieser Hilfsklassen ist unter dem 27. Oktober 1892 durch Se. Excellenz den Herrn Unterrichtsminister von Preußen Dr. Bosse folgende Verfügung erlassen:

„Den Ausführungen des Berichtes der Königl. Regierung vom 17. Juni d. J. vermag ich, insofern damit die Einrichtung sog. Abschlußklassen für zurückgebliebene Schulkinder gerechtfertigt werden soll, nicht zuzustimmen. Es ist allerdings nicht zu bezweifeln, daß manche Kinder, sei es infolge von Kränklichkeit, mangelhafter häuslicher Aufsicht, geringer Begabung oder aus sonstigen Gründen, auch bei der größten Sorgfalt seitens ihrer Lehrer innerhalb des schulpflichtigen Alters nicht bis in die oberste Klasse mehrklassiger Schulen gebracht werden können, und daß die Zahl solcher Kinder um so größer ist, je mehr aufeinanderfolgende Klassen bei der Schule vorhanden sind. Gleichwohl führt die fortschreitende Entwickelung des Schulwesens immer mehr zur Gründung vielklassiger Schulen, und die Schulverwaltung läßt auch mehr als sechsklassige Volksschulen zu. Es ist daher zwar notwendig, daß auch auf das Bildungsbedürfnis der hinter den normal fortschreitenden Kindern Zurückbleibenden Rücksicht genommen wird, daß hierzu aber die in verschiedenen Orten eingerichteten Abschlußklassen das geeignete Mittel wären, kann nicht anerkannt werden. In der Einrichtung solcher Klassen liegt vielmehr eine doppelte Gefahr für die Schule. Zunächst wird die Lehr- und Lernarbeit durch sie gestört. Nicht nur erhalten die Kinder, die der Abschlußklasse zugeführt werden, einen unvollständigen oder lückenhaften Unterricht, welcher gar zu leicht in ein mechanisches Gedächtniswerk ausartet, sondern es lassen sich auch die Lehrer der Unter- und Mittelstufe, wo die Kinder noch ungetrennt unterrichtet werden, leicht verleiten, wenn auch nicht die zurückbleibenden Kinder zu vernachlässigen, so doch mit den begabteren Kindern die Ziele zu überspannen, weil sie sich durch die schwächeren nicht aufhalten zu lassen brauchen. Schwerer noch fallen erziehliche Bedenken ins Gewicht. Die Schüler, welche den Abschlußklassen überwiesen werden, sind nur zum kleinsten Teile wegen Unfleiß zurückgeblieben. Die Mehrzahl derselben ist durch Krankheit oder durch ihre häuslichen Verhältnisse ohne ihre Schuld zurückgehalten worden; es befinden sich unter ihnen Kinder, die durch die Treue, womit sie den Eltern beim Broterwerb helfen, anderen Kindern zum Muster dienen könnten. Gleichwohl werden sie durch die Überweisung an die Abschlußklassen aus der Gemeinschaft ihrer Mitschüler, mit denen sie jahrelang vereinigt waren, herausgerissen und gelten in deren Augen und infolge davon bald in den eigenen als Schüler zweiter Ordnung. Diese Empfindung wirkt entmutigend, nicht selten sogar erbitternd auf sie, und so erklärt es sich, daß sie auch in ihrem Betragen nachlassen, und daß, wie die Erfahrung lehrt, die Führung der Kinder in den Abschlußklassen vielfach zu Tadel Anlaß giebt. Auch hat sich gezeigt, daß die derartigen Abschlußklassen zugewiesenen Kinder hierdurch in ihrem späteren Fortkommen gehindert werden, insofern Lehrherrn u. s. w. den anderen Kindern den Vorzug geben. Nach verschiedenen Richtungen hin scheinen daher durch die Abschlußklassen wichtige Rücksichten von sozialer Bedeutung gefährdet zu werden. Zu dem vorliegenden Zwecke bedarf es aber einer besonderen, außerhalb der normalen Schule stehenden Einrichtung überhaupt nicht.

Die für die Entwickelung und die Lehrpläne der Volksschule geltenden Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gestatten nicht nur, sondern fordern, daß bei Schulen, die mit mehr als einer Klasse für die Oberstufe versehen sind, der Lehrstoff so festgesetzt werde, daß jede folgende Klasse die Lehrgegenstände der vorhergehenden lediglich zu erweitern und zu vertiefen hat. Eine notwendige Ergänzung des Lehrstoffes darf niemals einer folgenden Klasse der Oberstufe vorbehalten bleiben. Ein Blick auf das der Mittelstufe vorgeschriebene Lehrziel läßt erkennen, daß das Kind schon auf dieser Stufe in den notwendigsten Kenntnissen und Fertigkeiten einen gewissen, für das Leben brauchbaren Abschluß erreichen soll. Diesem Grundsatze entspricht es nicht, wenn die Kinder nicht einen angemessenen Abschluß in ihren Kenntnissen bei jeder der auf die Mittelstufe noch folgenden Klassen erhalten sollen. Da ich annehme, daß diese Auffassung den Schuleinrichtungen in den meisten Orten des dortigen Regierungsbezirks meist jetzt zu Grunde liegt, sehe ich von weiteren Ausführungen ab. Wo dies nicht der Fall ist, sind nur Lehrpläne mit konzentrischer Anordnung der Lehrstoffe so frühzeitig aufzustellen für die aufeinanderfolgenden Klassen der Oberstufe, daß sie mit dem Beginn des nächsten Schuljahres bei Fortfall der sog. Abschlußklassen zur Durchführung gebracht werden können. Sollte die gleichzeitige Auflösung dieser Klassen wider Erwarten irgendwo auf besondere Schwierigkeiten treffen, so erwarte ich Bericht. Die Königl. Regierung wolle hiernach rechtzeitig das Erforderliche anordnen, ihre Rundverfügung vom 27. März außer Kraft setzen und von den getroffenen Maßnahmen mir Anzeige machen." (S. d. Art. Hilfsschulen.)

3. **Betrieb der Idiotenanstalten.** Die bestehenden Idiotenanstalten sind entweder reine Pflegeanstalten oder Pflege- und Erziehungsanstalten oder aber auch — und das nur in geringer Zahl — reine Erziehungsanstalten. In den Pflegeanstalten finden wir ältere Idioten. Die Pflege- und Erziehungsanstalten bestehen aus zwei gesonderten Abteilungen. Die Insassen der Pflegeabteilung, welche sich aus der Erziehungsabteilung rekrutieren, werden mit Landarbeit resp. in Handwerken beschäftigt. Die reinen Erziehungsanstalten behalten die Zöglinge durchschnittlich nur bis zum 16. resp. 18. Lebensjahre; in der Idiotenanstalt zu Dalldorf, welche zu den letzteren gehört, werden die bildungsfähigen Zöglinge meist nach ihrer Konfirmation gegen ein monatliches Pflegegeld zu Meistern in die Lehre gegeben, während wir die gewöhnungsfähigen Zöglinge unter gleichen Bedingungen Landleuten anvertrauen; diejenigen Zöglinge, welche sich als bildungsunfähig erwiesen haben, kommen in die Irrenanstalt und bilden hier eine besondere Abteilung.

Sämtliche Anstalten sind selbstverständlich Internate; es werden von den genannten Anstalten geleitet a) von Ärzten 2, b) von Geistlichen 13, c) von Pädagogen 2.

Für die aufzunehmenden Kinder besitzen die einzelnen Anstalten Fragebogen, welche außer über die Personalien Aufschluß geben über das körperliche und geistige Verhalten der Betreffenden; der Fragebogen ist von einem Arzt auszufüllen. Der Fragebogen, betreffend ein in die Berliner Idiotenanstalt zu Dalldorf aufzunehmendes Kind, lautet:

I. Personalien: Vor- und Zunamen? Geburtstag und -jahr? Geburtsort? Wohnort? Seit wann in Berlin? Religion? Ehelich oder unehelich geboren? Name, Beruf oder Stand des Vaters? Name, Beruf oder Stand der Mutter? Seit wann leben die Eltern in Berlin? Wann und wie oft ist das Kind geimpft und mit welchem Erfolge? (Impfschein.)

II. Schilderung des körperlichen Verhaltens: Größe und allgemeine Entwickelung des Körpers; Beschaffenheit des Kopfes; Beschaffenheit der Sinnesorgane; Fähigkeit zu Bewegungen: Gehen, Stehen, Gebrauch der Hände; Sprechen; Lähmungen und Kontrakturen; epileptische Anfälle oder anderweitige Konvulsionen; sind anderweitige Krankheitszustände vorhanden und welche?

Sind epidemische und sonstige ansteckende Krankheiten in der jetzigen Umgebung des Kindes?

III. Schilderung des geistigen Verhaltens. In welchem Lebensjahre ist die geistige Schwäche zuerst wahrgenommen worden? Wodurch zeigte sie sich? Wie ist gegenwärtig der geistige Zustand des Kindes im allgemeinen?

Im besonderen möge beachtet werden: 1. Ist es stumpf, (apathisch) oder lebhaft und erregbar? 2. Achtet es auf seine Umgebung, unterscheidet es die Personen und Gegenstände derselben? 3. Kann es Nahrungs- und andere körperliche Bedürfnisse selbständig befriedigen, resp. bis zu welchem Grade? Macht es sich

unrein? — nur nachts oder am Tage? 4. Beschäftigt es sich oder hat es Neigung zu einzelnen bestimmten Thätigkeiten? 5. Kann es einfache Aufforderungen und einfache Fragen auffassen und durch Worte, Laute oder Gebärden beantworten? 6. Kennt es Farben, Formen, Zahlen, Tageszeiten ꝛc.? 7. Hat es schon einige Kenntnisse und Fertigkeiten erworben (Lesen, Schreiben, Zeichnen, Stricken ꝛc.)? 8. Ist es eigensinnig und boshaft oder folgsam? 9. Hat es Neigung zu Untugenden oder gefährlichen Handlungen?

IV. Ursache und bisherige Behandlung. Können bestimmte Ursachen des Leidens angegeben werden und welche? Hat bereits eine ärztliche oder pädagogische Einwirkung stattgefunden? In welcher Weise und mit welchem Erfolge?

Bei der Aufnahme des betreffenden Kindes in die Anstalt ist nach Angabe der Eltern eine Anamnese aufzustellen, z. B. X., Schlossersohn, ist das viertgeborene eheliche Kind. Die Mutter hatte 7 rechtzeitige und 2 Frühgeburten. Das erstgeborene Kind, Knabe, ist geistig schwach, hört schwer, spricht unverständlich. Das zweitgeborene Kind, Mädchen, starb, $1^1/_2$ Jahr alt, an Gehirntuberkulose. Das drittgeborene Kind, Knabe, ist verwachsen, krüppelhaft an den Füßen. Das fünftgeborene Kind, Frühgeburt von 2 Monaten. Das sechstgeborene Kind, Knabe, totgeboren. Das siebentgeborene Kind, Frühgeburt von 6 Wochen. Das achtgeborene Kind, Mädchen, starb, 4 Jahr alt, an Gehirnentzündung. Das neuntgeborene Kind, Knabe, starb, 4 Jahr alt, an Gehirnentzündung. Der Vater des X. starb an der Schwindsucht, desgleichen ein Bruder desselben, ebenfalls die Großmutter väterlicherseits. Seitens der Mutter sind Belastungen nicht nachzuweisen. Schwangerschaft und Geburt mit X. verliefen normal. 5 Wochen alt, überstand X. Starrkrampf. Die Kinderkrankheiten, Masern im 4. Jahre, Keuchhusten im 6. Jahre, traten leicht auf und wurden gut überstanden. X. meldet seine Bedürfnisse an, ißt gierig; er besuchte die Schule 3 Jahre ohne Erfolg.

Ferner ist bei der Aufnahme eines Kindes in die Anstalt ein „Status über die geistige Entwickelung“ aufzustellen: 1. Gemütsart. 2. Kenntnisse: Religion — Lesen, Schreiben (auch Schriftproben mit der linken Hand) — Anschauung — Rechnen — Singen. 3. Fertigkeiten. 4. Bemerkungen.

Das Personal einer Idiotenanstalt besteht aus dem Leiter derselben, dem Lehr-, Warte- und Dienstpersonal. Der Leiter der Anstalt hat die Pflege, Erziehung und Ausbildung der in die Anstalt aufgenommenen Kinder zu leiten und zu überwachen. Er muß sich mit den Verhältnissen, den Anlagen und Gebrechen jedes Zöglings genau bekannt machen, die Entwickelung desselben beobachten und in geeigneter Weise fördern, überhaupt wie ein gewissenhafter Vertreter der Eltern für das leibliche und geistige Wohl der ihm anvertrauten Kinder nach besten Kräften sorgen, insbesondere Gottesfurcht in ihren Herzen erwecken und die Gebote der Sittlichkeit durch Lehre und Gewöhnung in ihnen rege und wirksam machen. Der Leiter der Anstalt muß sich die Verbesserung des Unterrichts und der Erziehung der Idioten angelegen sein lassen und zu diesem Zwecke sich auch von der Litteratur der Idiotenpflege und den Einrichtungen anderer Idiotenanstalten in steter Kenntnis erhalten.

Lehrer und Lehrerinnen der Anstalt liegt vor allen Dingen die Erziehung und der Unterricht der Zöglinge ob; sie haben aber auch durch abwechselnde Inspektionen die festgestellte Tagesordnung zu leiten resp. die vom Warte- und Dienstpersonal auszuführende Pflege und Beschäftigung der Zöglinge zu beaufsichtigen.

Die Anstalt muß, falls der Leiter derselben nicht Mediziner ist, täglich von einem Arzt besucht werden und hat hierbei der Leiter die von ihm bemerkten Erscheinungen leiblicher und geistiger Krankheit zur Sprache zu bringen; er muß dafür sorgen, daß die ärztlichen Anordnungen richtig ausgeführt werden. Über jeden neu aufgenommenen Zögling wird im obigen Falle nach hinreichender Beobachtungszeit zwischen dem Arzt und Leiter eine Beratung darüber stattfinden, welche medizinische und pädagogische Behandlung dem Zustande des Zöglings entspricht.

Über die Ernährung der Idioten berichtet Dr. Wulff-Langenhagen im April 1886 in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer ausführlich. Sengelmann sagt in seinem Idiotophilus: „Den Kindern ist unter Berücksichtigung ihrer Entwickelung eine naturgemäße, leicht verdauliche, nahrhafte und wohlschmeckende Kost in richtig proportionierten Zwischenräumen zu reichen und dafür zu sorgen, daß sie in guter Ordnung und mit Anstand genossen werden.

1. Speisezettel aus dem Berichte von Sengelmann z. B. 1. Für Zöglinge in Mariaberg.

	Morgens	Mittags	Abends	Gemüse
Sonntag	Milch mit Schwarzbrot	Brotsuppe und Reisbrei mit Zucker und Zimt	Griessuppe und Kalbsbraten	im Sommer: Bohnen, Kohl
Montag	Gries mit Milch	Reissuppe mit Rindfleisch	Riebelessuppe mit Brot	
Dienstag	Brennsuppe	1. Erbsensuppe und Griesbrei mit Brot. 2. Dampfnudeln mit Milch oder Schnitz.	Griessuppe mit Fleisch	
Mittwoch	Gries mit Milch	1. Reissuppe mit Fleisch 2. Brotsuppe, Bohnen, gelbe Rüben mit Fleisch	Riebelessuppe mit Brot	im Winter: Linsen, gelbe Rüben, Kohlraben (Süßkraut), Kartoffelgemüse und gesottene Kartoffeln
Donnerstag	Brotsuppe mit Milch	1. Brotsuppe, Kartoffelgemüse oder Kohlraben, Fleisch 2. Brotsuppe, Linsen oder Süßkraut mit Fleisch	Griessuppe mit Brot	
Freitag	Brennsuppe	1. Erbsensuppe und Griesbrei mit Brot 2. Dampfnudeln mit Milch oder Schnitz	Riebelessuppe mit Fleisch	
Samstag	Gries mit Milch	Gerstensuppe mit Fleisch (im Winter auch Kartoffeln)	Gries- oder Brotsuppe mit Brot oder Kartoffeln	

2. Für Zöglinge in Alsterdorf. Morgens: Grütze mit Milch oder Kaffe mit Weißbrot. Mittags: Am Sonntage: Suppe mit Fleisch und dickem Reis, dazu Weißbrot; am Mittwoch: Suppe mit Fleisch und dünnem Reis, dazu Weißbrot; an den anderen Tagen eins der folgenden Gerichte: (Erbsen-, Bohnen- oder Linsen-) Suppe mit Fleisch und Kartoffeln, (Erbsen- oder Bohnen-) Suppe mit Klößen und Fleisch (oder Speck), Suppe, Rindfleisch in brauner Sauce und Klöße, Graupensuppe, Kartoffeln und Rindfleisch, Brotsuppe, Hering und gestobte Kartoffeln, Suppe, Kohl (Kohlrabi, Wachsbohnen, gelbe Wurzeln, Steckrüben, Erbsen), Kartoffeln und Fleisch, Suppe, gestobte Kartoffeln und Wurst, Suppe, dicke Linsen, Wurst und Kartoffeln, Suppe, Sirupsklöße und Speck, Saure Suppe mit Klößen, Kartoffeln und Speck, Suppe, Sauerkohl, Kartoffeln und Fleisch, Suppe, Braten mit Kartoffeln und rote Beet oder Backobst, Reis mit Zucker oder Reis mit Pflaumen, gewöhnlich Montags. Wenn das Gericht für die Schwächeren sich nicht eignet, erhalten dieselben: Suppe, Frikadellen (Braten) und gestobte Kartoffeln, Krautsuppe, Arme Ritter, Suppe, Frikadellen und Kartoffelmus, Suppe, Pfannkuchen und Pflaumen, Suppe, Fleisch, Sauerampfer (grüne Bohnen, Erbsen), Suppe Schinken und Kartoffelmus. Abends: Thee oder Kaffee oder (Milch-, Brot-, Gries-, Reis-, Reismehl- oder süße) Suppe mit Brot. Den größeren Zöglingen wird das Schwarzbrot mit Butter oder Schmalz bestrichen.

3. Für Zöglinge in der Idiotenanstalt Dalldorf giebt es morgens und nachmittags Kaffee mit Semmel, zum Frühstück Butter-, resp. Schmalz-, auch Mußbrot. Der Speisezettel für Mittag- und Abendbrot wird wöchentlich aufgestellt, z. B. für die Woche vom 8. bis 14. Mai 1893:

(S. nebenstehende Tabelle.)

Tagesordnungen einzelner Anstalten sind: 1. Gamle Bakkehus zu Kopenhagen (1865) (nach Sengelmanns Bericht): $6^1/_2$—$7^1/_2$ Uhr: Ankleiden und Baden. (NB. Baden nur im Sommer. Anfang und Aufhören bestimmt der Direktor); $7^1/_2$—8 Uhr: Morgenbrot (Biersuppe); 8—10 Uhr: Unterricht (incl. Turnen); 10—$10^1/_2$ Uhr: Frühstück (geschmiertes Roggenbrot mit Käse, dazu Bier oder Milch); $10^1/_2$ bis $11^1/_2$ Uhr: Spiel unter Aufsicht; $11^1/_2$ bis $12^1/_2$ Uhr: Unterricht; $12^1/_2$—1 Uhr: Spiel unter Aufsicht; 1—2 Uhr: Spaziergang; 2—$2^1/_2$ Uhr: Mittagessen (2 Gerichte warme Kost); $2^1/_2$—3 Uhr: Spiel unter Aufsicht; 3—4 Uhr: Klasse 1a und b abwechselnd Handarbeitsübungen; 2.—5. Klasse Spiel unter

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend	Sonntag
Mittags I. Form.	Schweinefleisch u. weiße Bohnen.	Rindfleisch, Graupen und Kartoffeln.	Hammelfleisch, Weißkohl und gedörrte Kartoffeln.	Kalbfleisch, Pflaumen u. Reis.	Schweinefleisch, Linsen und Kartoffeln.	Schellfisch mit Salzkartoffeln.	Speck, gelbe Erbsen und Sauerkohl.
Mittags II. Form.	Griessuppe mit Fleisch.	Graupensuppe mit Fleisch.	Reissuppe mit Fleisch.	Eiergraupen mit Fleisch.	Griessuppe mit Fleisch.	Reissuppe mit Fleisch.	Einlauf mit Fleisch.
Abends I. Form.	Hafergrütze mit Butterbrot.	Semmelsuppe und Schmalzbrot	Biersuppe mit Butterbrot.	Hafergrütze mit Butter- oder Musbrot.	Blutwurst mit Schmalzbrot.	Mehlsuppe mit Butterbrot.	Sauersche mit Butterbrot.
Abends II. Form.	Hafergrütze mit Butterbrot.	Semmelsuppe und Butterbrot.	Brotsuppe mit Butterbrot.	Hafergrütze mit Butterbrot.	Buchgrütze mit Butterbrot.	Mehlsuppe mit Butterbrot.	Griessuppe mit Butterbrot.

Aufsicht; 4—6 Uhr: Unterricht; 6—6½ Uhr: Abendessen (Feinbrot mit Butter nebst warmer Milch); 6½—7 Uhr: Klasse 1 a und b abwechselnd Handarbeitsübungen. Klasse 2—5 Spiel unter Aufsicht. (NB. Klasse 1 a nimmt teil an den Handarbeitsübungen von 3—5, während 1 b von 4—5 die Schule besucht; 1 b hat Handarbeit von 5—7, während 1 a von 5—6 die Schule besucht; 1 a und b wechseln wöchentlich mit dem Anfang des Handarbeitsunterrichts; 7—8 Uhr: Klasse 1 und 2 verschiedene Beschäftigungen; 3.—5. Klasse Spiel unter Aufsicht; 8—9 Uhr: Klasse 1 und 2 verschiedene Beschäftigungen, Auskleiden, Baden (nur im Winter, Sonnabend abends); Klasse 3—5 Auskleiden, Baden.

2. Alsterdorf (nach Sengelmann): S. = Sommer, W. = Winter. 5 Uhr S., 5½ Uhr W.: Aufstehen; 7 Uhr: Morgenbrot, Morgenandacht; 7½—9 Uhr: Unterricht, Arbeit; 9 Uhr: Frühstück; 9½—11½ (12) Uhr: Unterricht, Arbeit; 12 Uhr: Mittagessen; 12½—1½ Uhr: Spiel; 1½ Uhr: W. Unterricht, Arbeit, S. Arbeit; 4 Uhr: Vesper, Spiel; 4½—6½ Uhr: Arbeit, W. Fortbildungsschule; 7 Uhr: Abendessen, Abendandacht; 7½—8½ (9) Uhr: Spiel, Selbstbeschäftigung, Schlafengehen.

3. Dalldorf. Die Zöglinge stehen täglich auf ein gegebenes Zeichen mittelst der Glocke im Sommer um ½6 Uhr, während der Winterordnung um 6 Uhr auf. Je zwei Stationen benutzen zu gleicher Zeit eines der Waschzimmer. Die beiden Stationen, welche sich zuletzt waschen, helfen zuerst beim Ordnen der Betten und umgekehrt. Die größeren Zöglinge waschen, kämmen sich und putzen sich die Zähne allein, bei den schwächeren Kindern hilft das Wartepersonal unter Aufsicht des Inspizienten. Während die Zöglinge zweier Stationen sich waschen, sind die Fenster der betreffenden Schlafsäle geöffnet. Bestimmte Zöglinge begeben sich, nachdem sie gewaschen sind, auf den Hof und helfen beim Holen des Frühstücks und der Brote. Um 7 Uhr treten auf den Ruf der Glocke die Zöglinge unter Führung des Wartepersonals auf den Korridoren an, um auf ein gegebenes Zeichen des Inspizienten in den Speisesaal einzutreten, woselbst das erste Frühstück eingenommen wird. Die einzelnen Mahlzeiten währen nach Bedürfnis, mindestens aber 20 Minuten. Nach dem ersten Frühstück treten die Zöglinge stationsweise auf den Korridoren an, werden von dem Wartepersonal hinsichtlich ihrer Bekleidung, wo es notwendig, gereinigt und nun vom Inspizienten besichtigt. Unbrauchbare Kleidungsstücke, Schuhe 2c. sind in der Zeit von ½8 bis 8 Uhr im Magazin umzutauschen. Die Ausgabe der Wäsche findet täglich von 8—9 Uhr, der Materialien monatlich zweimal Freitags von 9—11 Uhr im Magazin statt. Um

8 Uhr versammeln sich auf den Glockenruf alle Zöglinge (Knaben und Mädchen), welche die Schule besuchen, unter Führung des Inspizienten resp. der Inspizientin im Speisesaale des Knabenhauses zu einer gemeinsamen Andacht, welcher das Lehrpersonal, 1 Wärter resp. 1 Wärterin beiwohnen. Nach gehaltener Andacht werden die Kinder klassenweise zur Schule geführt und beginnt der Unterricht, wie der Lektionsplan ihn vorschreibt. Um 9 Uhr findet in derselben Weise wie um 7 Uhr das zweite Frühstück statt und setzt sich danach der Unterricht bis 12 Uhr fort. Bis 10 Uhr vormittags hat das Wartepersonal mit Hilfe derjenigen Zöglinge, welche in dieser Zeit keinen Unterricht haben, die Schlafsäle, Korridore, Treppen, Waschräume u. s. w. zu reinigen, und zwar verteilt sich der Dienst für diejenigen Wärterinnen, welchen die sog. kleinen Stationen (jüngere und schwächere Zöglinge) anvertraut sind, derart, daß abwechselnd von zwei nebeneinander liegenden Stationen eine Wärterin die Beaufsichtigung der Kinder behält, während die andere die Hausarbeit ausführt, dabei aber auch schon jüngere Zöglinge soviel als möglich mit beschäftigt werden. Von 10 Uhr ab sind sämtliche Stationen in Ordnung und die Zöglinge überall, auch in den Werkstätten, in Thätigkeit. Um 12 Uhr findet unter Aufsicht der Inspizienten in den Speisesälen das Mittagessen statt; nach demselben treten die Zöglinge unter Führung des Wartepersonals und Aufsicht der Inspizienten abteilungsweise in die Waschräume, um sich Mund und Hände zu waschen. Bis 1 Uhr gehen alle Kinder, geführt vom Wartepersonal, in den Anlagen in der nächsten Nähe der Anstalt spazieren. Von 1—4 Uhr erhalten die Zöglinge in der Schule sowie in den Werkstätten, welche letztere von dem Inspizienten hinsichtlich der äußeren Ordnung und der erziehlichen Behandlung der Zöglinge überwacht werden, weiteren Unterricht. Um 3 Uhr erhält der Unterricht eine Unterbrechung durch den Kaffee, welcher wie alle übrigen Mahlzeiten im Speisesaale eingenommen wird. Von 4—$^1/_2$7 Uhr im Sommer und bis $^1/_2$6 Uhr im Winter ist Spaziergang unter Leitung der Inspizienten und in Begleitung eines Wärters und einer Wärterin. Vom Spaziergange bleiben abwechselnd die Zöglinge einer Werkstatt zurück und werden mit dem Reinigen ihrer Kleidung resp. dem Wischen der Schulräume beschäftigt. Fällt der Spaziergang aus oder wird derselbe abgekürzt, so werden die Zöglinge in den Werkstätten beschäftigt. Ferner findet am Mittwoch, Freitag und Sonnabend von 4 bis $^1/_2$7 Uhr das Baden der Zöglinge der verschiedenen Stationen statt. Am Freitag werden von nachmittags 4 Uhr ab vom Wartepersonal mit Hilfe bestimmter Zöglinge die Schulräume 2c. gescheuert. Um 7 Uhr wird Abendbrot gegessen. Nach demselben müssen die größeren Zöglinge das Schuhwerk putzen, während die übrigen Kinder unter Aufsicht der Inspizienten zu selbständigem Spiel angeregt und dabei überwacht werden. Um 8 Uhr gehen die Zöglinge der kleineren Stationen zu Bett; die größeren Knaben und Mädchen bleiben bis 9 Uhr auf. Eine gemeinsame Abendandacht findet nicht statt, wohl aber wird darauf gehalten, daß die Zöglinge der einzelnen Schlafsäle, sobald sie im Bette liegen, unter Leitung ihrer Wärter resp. Wärterinnen ein gemeinsames Gebet sprechen. An den Sonntagen findet um 8 Uhr vormittags im Speisesaale des Knabenhauses eine gemeinsame größere Andacht statt. Von 10—12 Uhr vormittags erhalten die Zöglinge Besuch von ihren Angehörigen und werden auch auf Wunsch letzterer diejenigen, welche gehorsam und fleißig gewesen, für den Nachmittag beurlaubt. Um 1 Uhr besuchen die Konfirmanden den Gottesdienst ihres Geistlichen. Von 1—3 Uhr werden die Zöglinge zum selbständigen Spiel angehalten und vom Inspizienten überwacht. Die übrige Zeit verläuft wie an den Wochentagen.

Die Idiotenanstalten haben außer Beobachtung der körperlichen Pflege ihrer Zöglinge vor allen Dingen das Ziel, „die geistig Schwachen dem Leben zuzuführen, sie zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden". In der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer sagt Piper: „Unsere Zöglinge sind nicht nur erziehungs-, sondern auch unterrichtsfähig. Wenngleich in manchen Laienkreisen das nicht anerkannt wird, so können doch Sachverständige mir nicht bestreiten, daß Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, hervorgegangen aus dem Wissens- und Nachahmungstrieb, unsern Schwachsinnigen nicht fehlen und sie somit der Unterrichtsfähigkeit nicht entbehren. Nur unter pädagogischem Einfluß wird es möglich werden, die Triebe zu erkennen, zu wecken und zu fördern und sie nutzbringend für unsere Schwachen zu gestalten".

Nicht selten hört man in Laienkreisen betreffs der Erziehung und des Unterrichts Schwachsinniger reden von Dressur. Durch Strafe und harte Behandlung jeder Art wird wohl ein Tier zur Ausübung von Kunststücken abgerichtet, damit der Mensch daraus Gewinn ziehe und daran Vergnügen finde. Zweck und Mittel bei der Bildung schwachsinniger Kinder hingegen dürften wohl andere sein. Auch hier gilt das Wort: „Was man dem Menschen zwingend anerzieht, ist nichtig, was man wohlwollend aus ihm herauszieht, ist tüchtig.“ Hierin aber liegt gerade die unendlich schwierige Arbeit im Unterricht schwachsinniger Kinder.

Es wird in den Idiotenanstalten nur das gelehrt werden, was a) diese Kinder verstehen, b) für sie einen praktischen Wert hat. Die hierher gehörigen Unterrichtsfächer sind:

1. Religion. Sengelmann sagt in seinem Idiotophilus: „Ausgang und Gipfelpunkt des Unterrichts zugleich ist der Religionsunterricht, bei dem nicht bloß die Ausbildung der Intelligenz, sondern vor allen Dingen Einwirkung auf Gemüt und Willen zu erstreben ist. Er beginnt mit der bibl. Geschichte und vollendet sich in der Vorbereitung zur Konfirmation.“ Mit Rücksicht darauf, daß der Religionsunterricht bei den schwachsinnigen Kindern nicht auf der untersten Stufe beginnen kann, ist es wohl nicht möglich, ihn als Ausgangspunkt im Unterrichte zu bezeichnen: es ist dies vielmehr der Anschauungsunterricht.

In der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer sagt Piper: „Von allen in Erziehungsanstalten für Schwachsinnige gepflegte Unterrichtsdiiszplinen ist wohl der Religionsunterricht diejenige, welche mit besonderer Vorsicht, mit außerordentlicher Beschränkung und mit Einfachheit in der Form betrieben werden muß. ‚Wenig, aber mit Verständnis‘.

Mit dem Religionsunterrichte ist nicht zu früh zu beginnen; er tritt erst da auf, wo die Kinder eine einfache Erzählung zu fassen vermögen. Vorzugsweise wird der Religionsunterricht in der bibl. Geschichte zum Ausdruck kommen.

2. Anschauungsunterricht. „Er soll“, wie Sengelmann sagt, „an Gegenständen und deren Bildern die Aufmerksamkeit des Blöden erregen, sein Auge üben, seine Beobachtungsgabe schärfen, sein Urteil wecken, seinen Vorstellungskreis erweitern, seiner Phantasie und seinem Nachahmungstrieb Nahrung geben und ihm namentlich zur Ausbildung des Sprachvermögens behilflich sein“. Der Anschauungsunterricht beginnt auf der untersten Stufe. Piper schildert ihn u. a.: „In peinlichster Weise ist darauf zu halten, daß die Zöglinge das Erkannte benennen lernen; bei den an Sprachlosigkeit leidenden Kindern wird es vorläufig auf ein Erkennen und Unterscheiden ankommen, wenngleich immer und immer wieder der Versuch, die Sprache herauszulocken, nicht unterlassen werden darf. Während es auf der untersten Stufe auf ein Erkennen, Benennen und Unterscheiden der einzelnen Gegenstände ankommt, treten auf der nächst höheren Stufe die Teile und die Farbe der einzelnen Formen hinzu; die folgende Stufe läßt das Gewonnene mit Berücksichtigung des Nutzens 2c. der Dinge in kleinen, einfachen Sätzen ausdrücken. In der dritten Stufe wird das bisher Verstandene erweitert und in Worten resp. Sätzen niedergeschrieben. Die zweite Stufe verbindet mit dem Erkannten und Verstandenen kleine Erzählungen und Gedichte. Die Oberstufe dürfte durch einen kleinen Aufsatz das Ganze rekapitulieren. Der Anschauungsunterricht gruppiert sich in: 1. Thätigkeitsübungen, 2. Unterscheidungsübungen, 3. Übungen für Auge und Hand, 4. Übungen für Ohr- und Sprachwerkzeuge. (Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige von Barthold, — Methodisches von H. Piper, Zeitschrift für das Idiotenwesen, Januar 1892.)

Zu einer besonderen Unterrichtsdisziplin erweitert sich der Anschauungsunterricht auf der Mittel- und Oberstufe in der „Formenlehre“. Über den Wert derselben sagt Barthold: „Sie ist ganz besonders geeignet, das idiotische Kind zum genauen Fixieren, zum sofortigen Anschauen, Vergleichen, Unterscheiden und Zusammenfassen, zum eigenen Nachdenken, Urteilen, Schlüssezichen und dergleichen zu nötigen und wird so zur eigentlichen Geistesgymnastik, bei welcher das Gedächtnis nicht zu Hilfe kommen und darum Unverstandenes nicht mit unterlaufen kann. Der formale Gewinn dieses Unterrichts wird bei allem übrigen Unterricht sich geltend machen, gerade wie die systematisch geübte körperliche Kraft bei allen Hantierungen sich bemerkbar macht.“

3. Der Rechenunterricht, über welchen Roth zu Darmstadt und Schwenk zu Idstein in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger

ausführlich berichten, wird, wenn er auch auf der Unterstufe durch Unterscheiden und Zählen angebahnt ist, auf der Mittelstufe erst als solcher beginnen können. Er ist vor allen Dingen praktisch zu erteilen. Die jedem Menschen gegebene natürliche Rechenmaschine, die 10 Finger, worauf Roth in Darmstadt seinen ganzen Rechenunterricht basiert, werden bei den Idioten häufig Anwendung finden. In selteneren Fällen wird der Zahlenkreis über 100 hinaus mit Sicherheit betrieben werden können.

Wenn mit Recht behauptet wird, daß unsere schwachsinnigen Zöglinge für das Rechnen am wenigsten begabt sind, so kommen wunderbarerweise doch Fälle vor, in denen die einseitige Begabung nach dieser Seite hin Erstaunen erregt. Sengelmann berichtet hierüber: „Es giebt Idioten mit einem enormen Zahlengedächtnis. Ich kannte einen, der die Ordnungszahlen von weit über 150 Zöglingen dergestalt inne hatte, daß er sich nie versah, wenn man ihn fragte: Wer hat diese, wer jene Nummer? Es war auch Nummer und Person bei ihm so identisch geworden, daß er, wenn ihm diese Nummer anderswo, z. B. am Nummerbrett der Kirche begegnete, sofort sagte: „Heute Meyers, Müllers, Schröders Gesang gesungen worden. Bei anderen tritt dies Zahlengedächtnis als eine Kapacität für Geburtstage auf, die sie von allen, mit denen sie verkehren, ob ihrer auch noch so viele sind, anzugeben vermögen. Wiederum andere versehen sich nie im Zählen, ob sie auch bis 1000 und darüber zählen sollten. Es sind auch schon Imbecille vorgekommen, die die größten Zahlen, nachdem sie dieselben einmal angesehen, fehlerlos vor- und rückwärts hersagen, auch mehrstellige Zahlen ohne Bewußtsein addieren und mit einander multiplizieren konnten. Alle diese Erscheinungen stoßen die Behauptung von der allgemeinen geringen Begabung der Idioten fürs Rechnen um so weniger um, als ein verstandesmäßiges Operieren mit den Zahlen hier nicht vorhanden ist.

4. Lesen und Schreiben. Es wird hier in den meisten Fällen der Schreib-Leseunterricht mit Vorteil zur Anwendung kommen. Aus den von Barthold aufgestellten Sätzen auf der V. Konferenz für das Idiotenwesen zu Frankfurt a. M. ergiebt sich, daß Fälle vorkommen, in denen einzelne Zöglinge wohl lesen, aber nicht schreiben lernen und umgekehrt. Barthold sagt: „Der Formensinn dokumentiert sich nach 2 verschiedenen Richtungen: a) als ein Verständnis für Formen, so daß dieselben mit einiger Leichtigkeit erkannt und unterschieden werden; b) als ein Gedächtnis für Formen, so daß sie leicht behalten werden. Je nach dem Vorhandensein der beiden Richtungen oder vorherrschend der einen oder anderen, wird die Befähigung des einzelnen Individuums für einzelne Zweige des Unterrichts eine verschiedene sein: a) Sind beide Richtungen — Formen-Verständnis und Formen-Gedächtnis — vorhanden, so wird ein Kind ohne besondere Schwierigkeit aa) vermöge des ersteren schreiben und zeichnen, bb) vermöge des letzteren auch lesen lernen. b) Ist vorherrschend nur Formen-Verständnis vorhanden, während Formen-Gedächtnis schwach ist, so wird ein Kind wohl schreiben und zeichnen, aber nicht lesen lernen. c) Ist vorherrschend Formen-Gedächtnis vorhanden bei geringem Formen-Verständnis, so wird ein Kind wohl lesen, aber nicht schreiben und zeichnen lernen. Mit Rücksicht auf die bei den idiotischen Kindern häufig vorkommenden Sprachfehler, als Stottern, Stammeln, Lispeln ꝛc. tritt der Sprachunterricht, welcher die Heilung der Sprachfehler verfolgt, als gesonderte Unterrichtsdisziplin auf.

5. Der Geographie- und Geschichtsunterricht beschränkt sich auf die Heimatskunde resp. das engere Vaterland. Die Naturgeschichte tritt nicht als selbständige Unterrichtsdisziplin auf, sondern findet hauptsächlich im Anschauungsunterricht Verwertung.

6. Von den technischen Unterrichtsgegenständen sind vertreten: Schreiben, Zeichnen, Turnen, Gesang und Handfertigkeit. Eine hervorragende Stelle nehmen die beiden letztgenannten Disziplinen ein. Für den Handfertigkeitsunterricht sind zu empfehlen: a) für Knaben: Korbmacherei, Rohrstuhlflechterei, Schuhmacherei, Tischlerei, Buchbinderei und vor allem Gärtnerei; b) für Mädchen: Nähen, Stricken, Stopfen, Häckeln ꝛc. Die taubstummen und blinden Idioten werden in einzelnen Fächern gesonderten Unterricht empfangen müssen. Es dürfte empfehlenswert erscheinen, diejenigen taubstummen resp. blinden Idioten, welche noch dem Unterricht zu folgen vermögen, den Taubstummen, resp. Blindenanstalten zu überweisen; bei den geistig schwächeren hingegen wird der Hauptwert auf die Erlangung technischer Fertigkeiten zu legen sein und geschieht dies am besten in Idiotenanstalten. Sowohl die Ver-

Verzeichnis der Mitarbeiter

C. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
E. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **E. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **E. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Seminarlehrer in Weimar.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Prof. der Päd. a. d. Universität Neapel.
Dr. **E. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
A. Fuchs, Lehrer in Berlin.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College. in Swarthmore U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
E. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönck in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **R. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
E. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Dr. **Krallinger**, Gymnaſial-Profeſſor in München.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnaſiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenſchule in Eiſenach.
Dr. **G. W. Lagerſtedt** in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. Trüperſchen Erziehungsanſtalt in Jena.
Dr. **Fr. Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. Larſen, Schulinſpektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Profeſſor a. d. Univerſität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnaſiallehrer in Berlin.
F. Lehmenſick, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Abbotsholme (England).
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U.S.A.
A. Lomberg, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnaſialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langenſalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
G. Marſchall, Realſchuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Profeſſor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. Meißner, General-Inſpektor in Bukareſt.
Dr. **R. Menge**, Oberſchulrat in Oldenburg.
H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtſchaftsſchule in Rufach i. Elſaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnaſiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
Dr. **E. Morres**, Profeſſor i. Kronſtadt, Siebenb.
J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Imanuel Munk**, Prof. a. d. Univerſität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry**, Profeſſor in Chikago.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Profeſſor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Univerſität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. **A. Nebe**, Gymnaſiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **Nieden**, Rektor in Straßburg i. E.
Dr. **G. Nohle**, Oberl. a. Falk Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Teſtrup Volkshochſchule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinſpektor in Braunſchweig.
Dr. **W. Oſtermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Profeſſor in Berlin.
Dr. **Pariſelle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulſen**, Prof. a. d. Univerſität Berlin.
† **A. Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eiſenach.
E. Plitz, Realſchullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Univerſit. Lille.
H. Piper, Dir. d. Idiotenanſtalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberſchleſien).
Dr. **Ramſauer**, Paſtor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rauſch**, Gymnaſiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Univerſität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauſcha, S.-Meiningen.
Dr. **E. Reyer**, Profeſſor a. d. Univerſität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnaſialdirektor in Jena.
Dr. **G. v. Rhoden**, Paſtor in Werden a. d. Ruhr.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Paſtor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenſchule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Nakel a. d. Netze.
Dr. **W. Ruin**, Prof. in Helſingfors (Finland).
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberſchulrat in Karlsruhe.
Anna Sandſtröm in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anſtalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eiſenach.
E. Scherer, Schulinſpektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberſchulrat u. Profeſſor an der Univerſität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
G. Schubert, Oberlehrer a. d. höh. Mdchſch. i. Dresden.
Dr. **B. Schulze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. **N. Skworzow** in Petersburg.
Dr. **G. Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Profeſſor a. d. Univerſität Berlin.
K. Teupſer, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
† Dr. **Thilo**, Oberkonſiſtorialrat in Hannover.
Fr. Thomaſſen, Direktor in Kopenhagen.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
† **Tiegs**, Lehrer in Berlin.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Inſtitutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesſchulinſpektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnaſialdir. und Profeſſor an der Univerſität Heidelberg
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Profeſſor an der Univerſität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Univerſität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnaſialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Profeſſor in Troppau.
Dr. **A. Wernicke**, Direktor der Ober-Realſchule in Braunſchweig.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen.
H. Wigge, Lehrer an der Mittelſchule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Univerſität Prag.
Winzer, Rektor in Neuſtadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnaſiums i. Erfurt.
Dr. **K. Zagojannu**, Gymnaſialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranſtalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob. Ziegler**, Prof. a. d. Univerſität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. ſtädtiſchen Gymnaſium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Profeſſor an der Univerſität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

Digitized by Google

HARVARD COLLEGE
MAY 17 1897
LIBRARY
Walker fund.
(35.36)
D. R. 154.18
HARVARD COLLEGE LIBRARY

35. u. 36. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein

Jena

Dritter Band

Illusionen — Jünglingsvereine

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1897

Digitized by Google

Inhalt der 35. und 36. Lieferung

Illusionen Von Dr. Th. Ziehen
Immanente Repetition Von E. Zeißig
Impfung und Pocken Von Dr. A. Gärtner
Individualität Von P. Zillig
Induktion, ihre Bedeutung für den Schulunterricht Von J. Eisenhofer
Industrieschulen Von O. Pache
Innere Mission in der Schule Von Dr. G. v. Rhoden
Das Interesse Von Dr. W. Ostermann
Internat Von Dr. R. Menge
Internate, hygienisch Von O. Janke
Israelitische Erziehung Von Dr. O. Willmann
Jacotot, Joseph Von Th. Klähr
Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm Von Dr. Fr. Koldewey
Jesuiten-Pädagogik, Jesuiten-Schulen Von Dr. K. Fleischmann
Jesus als Lehrer Von Dr. Katzer
Judenchristentum Von Dr. Katzer
Jüdisches Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland Von Dr. M. Güdemann
Jugendlektüre und Schülerbibliotheken Von A. Rude
Jugendlitteratur Von Helene Höhnk
Jugendspiele Von Dr. Eitner
Jünglingsvereine Von H. Rolle

Digitized by Google

teilung des Unterrichtsstoffes (Lehrgang), sowie der Stundenplan sind an Idiotenanstalten häufigen Veränderungen unterworfen. Einzelne Stundenpläne seien in nachfolgendem gebracht.

1. Für die Idiotenanstalt zu Dalldorf:

Zeit	Kl.	Montag	Dienstag	Mittwoch
8 bis 9	Ia, Ib	Religion	Lesen — Schreiben	Religion
	Ib		Rechnen	
	IIa	Formenlehre	Lesen — Schreiben	Religion
	IIb	Rechnen	Religion	Lesen — Schreiben
	IIIa	Hausarbeit	Rechnen	Religion
	IIIb	Lesen — Schreiben	Formenlehre	Zeichnen
	IV	Religion	Turnen (IV–Vc)	Ansch. (Bild)
	Va	Hausarbeit		Hausarbeit
	Vb	Lesen — Schreiben		Hausarbeit
	Vc	Hausarbeit		Hausarbeit
	VIa, VIb	Turnen		
9 bis 10	Ia	Zeichnen	Rechnen	Lesen — Schreiben
	Ib	Hausarbeit	Lesen — Schreiben	Hausarbeit
	IIa	Religion	Anschauung	Zeichnen
	IIb	Hausarbeit	Formenlehre	Religion
	IIIa	Anschauung	Lesen — Schreiben	Schreiben
	IIIb	Religion	Religion	Schreiben
	IV	Lesen — Schreiben	Hausarbeit	Hausarbeit
	Va	Gesang (Va–VIb)	Hausarbeit	Lesen — Schreiben
	Vb		Lesen — Schreiben	Hausarbeit
	Vc		Hausarbeit	Anschauung (Untersch.)
	VIa, VIb			Turnen
10 bis 11	Ia	Handfertigkeit	Handfertigkeit	Geschichte und Geographie (Ia, Ib)
	Ib	Lesen — Schreiben	Zeichnen	
	IIa	Schreiben	Rechnen	Lesen — Schreiben
	IIb	Handfertigkeit	Schreiben	Zeichnen
	IIIa	Lesen — Schreiben	Religion	Zeichnen
	IIIb	Rechnen	Anschauung	Lesen — Schreiben
	IV	Handfertigkeit	Lesen — Schreiben	Turnen (IV–Vc)
	Va	Ansch. (Bild)	Handfertigkeit	
	Vb	Anschauung (Thätigkeit)	Handfertigkeit	
	Vc	Anschauung (Thätigkeit)	Handfertigkeit	
	VIa		Anschauung (Thätigkeit)	Anschauung (Untersch.)
	VIb			Anschauung (Thätigk.)
11 bis 12	Ia–IIIb	Turnen (Knaben)	Turnen (Mädchen)	Turnen (Mädchen)
	IV	Handfertigk.	Anschauung (Thätigk.)	Lesen — Schreiben
	Va	Handfertigk.	Lesen — Schreiben	Anschauung (Thätigk.)
	Vb	Ansch. (Bild)	Anschauung (Untersch.)	Lesen — Schreiben
	Vc	Ansch. (Bild)	Handfertigk.	Lesen — Schreiben
	VIa	Anschauung (Untersch.)		Ansch. (Üb. f. A. u. H.)
	VIb	Ansch. (Üb. f. A. u. H.)		
2 bis 3	Ia	Schreiben	Turnen (Knaben) Handarbeit (Mädchen) (Ia–IV)	Turnen (Knaben) Handarbeit (Mädchen) (Ia–IV)
	Ib	Lesen — Schreiben		
	IIa	Lesen — Schreiben		
	IIb	Handfertigk.		
	IIIa	Formenlehre		
	IIIb	Handfertigk.		
	IV	Handfertigk.		
	Va	Lesen — Schreiben	Handfertigk.	Handfertigk.
	Vb, Vc	Handfertigk.	Lesen — Schreiben	Ansch. (Bild)
3 bis 4	Ia	Turnen (Mädchen) (Ia–IIIb)	Handfertigk.	Gesang (Ia–IIb)
	Ib		Schreiben	
	IIa		Handfertigk.	
	IIb		Anschauung	
	IIIa, IIIb		Gesang	Handfertigk. (IIIa–Vc)
	IV	Handfertigk.		
	Va	Ansch. (Untersch.)	Handfertigk. (Va–Vc)	
	Vb	Handfertigk.		
	Vc	Lesen — Schreiben		

Der Unterricht am Donnerstag, Freitag, Sonnabend gestaltet sich wie am Montag, Dienstag und Mittwoch.

2. München-Gladbach (Bericht von 1879 nach Sengelmanns Idiotophilus).

Zeit	Klasse	Montag Donnerstag	Dienstag Freitag	Mittwoch Sonnabend
8 bis 9	1, 2, 3, 4	Bibl. Geschichte	Bibl. Geschichte	Bibl. Geschichte
	5	Bibl. Geschichte	Bibl. Geschichte	Katechismus
	Vorsch.	Unterscheiden von Gegenständen u. Farben		

St.	Klasse	Montag Donnerstag	Dienstag Freitag	Mittwoch Sonnabend
9 bis $9^3/_4$	1—6	Schreiben und Lesen mit sprachlichen Übungen		
	Vorsch.	Vorübungen für Schreiben und Zeichnen und Artikulationsübungen		
$10^1/_4$ bis 11	1 2 3 4 5 6	Schön- bezw. Diktierschreiben	Formenunterricht	Zahlen-Unterricht
	Vorsch.	Zahlengrößen unterscheiden	Gymnast. Übungen	Singspiele
11 bis $11^3/_4$		Gymnastische Übungen mit Knaben und Mädchen		
2 bis 3	1 2 3 4 5	Zeichen-Unterricht	Ansch.- bezw. Realien-unterricht	
	Vorsch.	Formenlegen	Unterrich v. Stoffen und Eigensch.	
3 bis 4	1 2 3 4 5 6	Zahlen-Unterricht	Singen	
	Vorsch.	Bauspiel	Thätigkeits-Übungen Artikulationsübungen	

Bemerk. Nr. 1 bezeichnet die unterste Klasse.

in Hamburg, die fünfte 1886 in Frankfurt a. M., die sechste 1889 in Braunschweig, die siebente Konferenz sollte 1892 in Berlin stattfinden, mußte aber der herrschenden Cholera wegen vertagt werden. Die für die Berliner Konferenz gewählten Themen lauteten:

1. Die Sprachgebrechen bei schwachsinnigen resp. idiotischen Kindern und deren Heilung.
2. Die Störung der Schriftsprache bei Halbidioten in gerichtlicher Beziehung.
3. Der Zeichenunterricht in Idiotenanstalten.
4. Die Entwickelung des Thätigkeitstriebes bei Schwachsinnigen.
5. Der Handfertigkeitsunterricht bei Schwachsinnigen.
6. Über epileptische Äquivalente.
7. Der Rechenunterricht in Idiotenanstalten.
8. Anträge, das bürgerliche Gesetzbuch betr.
9. Kurze Besprechung über das Vorkommen von Tuberkulose in den Anstalten.

In der 1883 zu Stuttgart stattgehabten Konferenz wurde die Zeitschrift für das Idiotenwesen, herausgegeben von Schröter und Reichelt, zum Organ der Konferenz gemacht. Die einzelnen Berichte über die abgehaltenen Konferenzen sind nicht nur in der genannten Zeitschrift veröffentlicht, sondern auch in Separat-Abdruck durch das Präsidium der Konferenz — Herrn Pastor Dr. H. Sengelmann, Direktor der Alsterdorfer Anstalten (Präses), Herrn C. Barthold, Direktor der Anstalt Hephata zu München-Gladbach (Vicepräses), Herrn Dr. med. H. F.

3. Stetten (nach dem 24. Jahresbericht).

Stunden	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8—9	Biblische Geschichte					
9—10	Anschauungs- u. Realunterr.	Formunterricht u. Geometrie.	Anschauungs- u. Realunterr.	Formunterricht u. Geometrie.	Anschauungs- u. Realunterr.	Formunterricht u. Geometrie.
$11^1/_2$—$12^1/_2$	Lesen, Schreiben, Deutsche Sprache und Aufsatz.					
$1^1/_2$—$2^1/_2$	Zeichnen.	Schönschreiben.	Zeichnen.	Schönschreiben.	Zeichnen.	—
$2^1/_2$—$3^1/_2$	Rechnen.	Singen.	Rechnen.	Singen.	Rechnen.	—

Im Interesse des Idiotenwesens bestehen seit dem Jahre 1874 Wanderversammlungen, welche von Ärzten, Geistlichen, Pädagogen und sonstigen Idiotenfreunden von drei zu drei Jahren abgehalten werden.

Die erste Konferenz tagte 1874 in Berlin, die zweite 1877 in Leipzig-Wermsdorf, die die dritte 1880 in Stuttgart, die vierte 1883

Wulff, Direktor der Anstalt Langenhagen (Vizepräses) — zu erlangen.

Litteratur: J. Disselhoff, Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten, Bonn 1857. — Dr. Fr. E. Fodere, Über den Kropf und Cretinismus, Berlin 1796. — Dr. Aug. E. Iphofen, Der Cretinismus, Dresden 1817. — Emminghaus, Dr. H., Die gerichtliche Psycho-Pathologie, Tübingen 1882. — Dr. Georgens und Deinhardt, Die Heil

pädagogik, Leipzig 1863. — Wenzel, Joseph u. Karl, Über den Cretinismus, Wien, 1802. — Dr. P. Sengelmann, Idiotophilus, Norden 1885. — Dr. H. Sollier, Der Idiote und der Imbecille, Hamburg und Leipzig 1891. — H. Piper, Schriftproben von schwachsinnigen resp idiotischen Kindern, Berlin 1893. — Ad. Ritter, Verhandlungen der I. schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, Zürich 1889. — Saegert, Über die Heilung der Blödsinnigen auf intellektuellem Wege, Berlin 1845/46. — Pinel, Traité de l'aliénation mentale, Paris 1809. — Dr. W. Ireland, On Idiocy and Imbecillity, London 1877. — Zeitschrift, herausgegeben von den Ärzten der Heilanstalt Mariaberg: Beobachtungen über den Cretinismus, Tübingen 1850—52. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, Organ der Konferenz für das Idiotenwesen. 1881 bis zur Gegenwart. Dresden, in Kommission bei Warnatz & Lehmann.

Dalldorf b. Berlin. H. Piper.

Illusionen

1. Definition. 2. Einteilung. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Behandlung.

1. Definition. Man versteht unter Illusionen im medizinischen Sinn (im Gegensatz zur populären Sprachweise) Empfindungen, welche dem äußeren Reiz (Objekt) nicht entsprechen infolge des verändernden Einflusses einer abnormen Erregung des Centralnervensystems. So sieht z. B. der Geisteskranke statt der Wolken am Himmel allerhand drohende oder betende Gestalten. Aus dem Rollen der Räder hört er Schimpfworte heraus. Der Geschmack der Speisen verändert sich ihm in dieser oder jener Richtung. Während also für die Hallucination (s. d.) jedes äußere Objekt fehlt, handelt es sich bei der Illusion um die Transformation der Empfindung eines äußeren Objektes.

2. Einteilung. Nach den Sinnesgebieten unterscheidet man gewöhnlich: a) Gesichtsillusionen, b) Gehörsillusionen, c) Gefühlsillusionen, d) Geschmacksillusionen, e) Geruchsillusionen.

3. Vorkommen im Kindesalter. Am häufigsten sind im Kindesalter Gesichtsillusionen. In den Falten des Betttuches sieht das Kind drohende Gesichter, Fratzen 2c., in den Bäumen auf dem Berg vor dem Fenster beobachtende schwarze Männer u. dgl. m. Das Halbdunkel begünstigt meist das Auftreten von Gesichtsillusionen. Illusionen anderer Sinne sind erheblich seltener.

Bei gesunden, erblich nicht oder wenigstens nicht schwer belasteten Kindern sind Illusionen selten, wenn auch etwas häufiger als beim Erwachsenen. Namentlich bei erblich belasteten Kindern beobachtet man etwas häufiger Illusionen, ohne daß andere Krankheitssymptome nachweisbar wären. Bekannt sind namentlich die Illusionen, welche den Pavor nocturnus oft begleiten: das Kind schreckt aus dem Schlafe plötzlich auf und sieht in den Schränken, Stühlen 2c. des Zimmers allerhand schreckliche, meist drohende Menschen oder Tiergestalten. Verfolgt man die Schicksale dieser Kinder weiter, so ergiebt sich, daß bei verständiger Erziehung viele trotz erblicher Belastung und trotz dieser Illusionen später völlig gesund bleiben. Andere verfallen irgend einer Psychose (namentlich der Paranoia) oder einer Neurose (namentlich der Hysterie). Sehr groß ist diese Gefahr namentlich in denjenigen Fällen, in welchen die Illusionen auch am hellen Tage und ohne erhebliche Affekte auftreten.

Außerdem finden sich Illusionen bei folgenden Krankheiten des Kindesalters: a) Bei fieberhaften Krankheiten, namentlich bei Infektionskrankheiten. b) Bei schweren Erschöpfungszuständen, also nach starken Blutverlusten, geistigen und körperlichen Überanstrengungen, nach längerem Hungern, nach durchwachten Nächten, im Verlauf chronischer erschöpfender Krankheiten 2c. c) Bei Vergiftungen, so z. B. in Alkoholrauschzuständen; in solchen habe ich bereits zweimal zahlreiche Gesichtsillusionen beobachtet. d) Bei intensiver, lange fortgesetzter Einwirkung strahlender Wärme (Schlafen in unmittelbarer Nähe des heißen Ofens 2c.). e) Bei bestimmten Nervenkrankheiten, so namentlich bei Chorea, Hysterie und Epilepsie. f) Bei zahlreichen Geisteskrankheiten des kindlichen Alters, vor allem bei der akuten und chronischen Paranoia. Vergl. unter Paranoia.

4. Behandlung. Bis zur Hinzuziehung eines sachverständigen Arztes, welche in keinem Fall zu unterlassen ist, behandelt man die Illusionen, namentlich die nächtlichen, plötzlich auftretenden ebenso wie die analogen Hallucinationen, worüber der Artikel Hallucinationen zu vergleichen ist.

Litteratur: Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. S. 37 ff.

Jena. Ziehen.

Imbecillität

s. Schwachsinn

Immanente Repetition

1. Wesen der immanenten Repetition. 2. Der methodische Ort der immanenten Repetition. 3. Vorzüge des immanenten Repetierens. 4. Der Gegensatz zu den immanenten Repetitionen.

1. Wesen der immanenten Repetition. Das lateinische Wort immanent heißt innewohnend, innerlich, einer Sache anhaftend, immanente Repetition also Repetition, die mit dem Unterrichte verwachsen, organisch verbunden ist, ein Bestandteil des neuzubehandelnden Stoffes bildet. Ziller definiert in der 3. Auflage seiner allgemeinen Pädagogik S. 266 immanente Wiederholungen als solche, die durch den Fortschritt des Unterrichts bedingt sind.

2. Der methodische Ort der immanenten Repetition. Auf jeder Stufe der methodischen Einheit*) giebt es Raum und Veranlassung, immanent, im Anschluß an den Unterrichtsverlauf zu repetieren, so bei der „Vorbereitung" durch Anschluß an das Alte, auf der zweiten und dritten methodischen Stufe durch Zusammenfassung und Aneinanderstellung, auf der vierten Stufe durch Bildung von Begriffen, bei der man auf schon Erarbeitetes zurückgreifen muß, endlich auf der fünften Stufe durch Übungen, die sich nicht bloß auf das zuletzt Gewonnene, sondern auch auf frühere Systeme beziehen.

Die immanenten Wiederholungen, bei denen das Erworbene wie in einem guten Haushalte immer und immer wieder benutzt und verwertet wird, sind nach dem Gesagten Repetitionen, die nicht nach gewissen Zeiträumen, sondern gelegentlich stattfinden, zu denen der Unterricht unwillkürlich Veranlassung giebt, die keinen Selbstzweck verfolgen, also unabsichtlich gestellt werden und somit alles in allem als ungesucht erscheinen.

Ein konzentrierender Lehrplan nimmt fortwährend auf gelegentliche Wiederholung Bedacht. Die unwillkürlichen Repetitionen werden vom Reproduktionsgesetz der Gleichartigkeit beherrscht, weshalb nur Verstandenes immanent Wiederholung finden kann. Immanentes Repetieren ist ein judiziöses Memorieren, weil der Stoff durch das Urteil geht und durch dasselbe entschieden wird, welche Vorstellungen innerlich zusammengehören; es ist ein verständiges (logisches) Lernen, weil es Sache des Verstandes ist, Vorstellungen ihrem Inhalte nach zu verbinden. Die Seele der gelegentlichen Wiederholungen ist mithin das Verständnis.

*) Den Namen „methodische Einheit" hat der Mitarbeiter des Handbuches, O. W. Beyer, erfunden. Es hat ihn dabei die Analogie zu dem physikalischen Begriffe der Wärmeeinheit geleitet, und er meint, daß jede methodische Einheit eine Art psychologische Wärmeeinheit sein soll.

3. Die Vorzüge des immanenten Repetierens liegen klar auf der Hand. Der alte Stoff erscheint gar nicht in seiner früheren Form, er tritt in neue Beziehungen, erscheint unter veränderten Gesichtspunkten, erhält neue Beleuchtung, und das Wiederholen wird deshalb gar nicht als solches empfunden. Mit vollem Rechte hat Th. Wiget in dem 1. Jahresbericht des Bündnerischen Lehrervereins das Wort „immanente Repetition" mit „veränderter Wiederholung des früher Gelernten" verdeutscht. Außerdem lernt, wie in vorausgegangenen Ausführungen schon liegt, der Schüler bei den Wiederholungen des fortschreitenden Unterrichts in der That etwas Neues. Gelegentliche Wiederholungen haben ferner den Vorteil, dem Schüler das Unlustgefühl geistigen Stillstandes fernzuhalten, sind in ihren Wirkungen nicht niederdrückend. Ungesuchte Repetitionen geben endlich die Füglichkeit, daß Stoffe, die am Anfange nicht in voller Tiefe von den Zöglingen erfaßt werden konnten, später an geeigneter Stelle in das Licht anderer Stoffe zu rücken, die ihnen das vollkommenere Verständnis sichern. Die immanenten Repetitionen tragen dazu bei, daß im Geiste des Kindes ein Gedankengewebe, ein einheitlicher geschlossener Vorstellungskreis entsteht, aus dem ein klares Gemütsleben und ein thatkräftiges Streben hervorblüht, der den Boden für die Bildung des Charakters bietet. Durch „veränderte Wiederholung des früher Gelernten" erhält das Gedächtnis Dauerhaftigkeit, weil die inhaltlich verknüpften Vorstellungen aufs innigste verbunden sind und Teile eines Ganzen bilden, aus dem kein Element herausfallen kann. Immanente Repetitionen machen das Wissen nicht bloß fest, stark, sondern auch beweglich und lebendig, sie verleihen dem Gedächtnis Dienstbarkeit, weil die wohlverbundenen Vorstellungen sich gegen jede Hemmung behaupten und einander Reproduktionshilfen sind, so daß das Angeeignete, wo und wann es gebraucht wird, sobald Bedürfnis vorliegt, nach Form und Inhalt wiedergegeben werden kann.

4. Der Gegensatz zu den immanenten Repetitionen sind die Wiederholungen, die der Unterrichtsfortschritt nicht fordert, die sich nicht

innerhalb, sondern außerhalb des Unterrichts vollziehen und deshalb willkürliche, absichtliche Repetitionen genannt werden. Zu solchen Rekapitulationen fühlen sich die gezwungen, die sich entweder von der dogmatischen oder grammatistischen Methode nicht trennen können, also nicht davon abkommen, den Stoff in Form eines Lehrbuchs, nur etwas verkürzt und verschnitten, zu überliefern und durch hinzugefügte Erklärungen die abstrakten Lehrsätze plausibel zu machen, oder Lehrsätze, Regeln, Begriffe, Grundsätze als fertige Dinge darbietend an die Spitze zu stellen und sie nachträglich durch Auffinden und Erklären von Beispielen illustrieren zu lassen.*) Die Anhänger dieser Methoden merkten gar bald, daß ihr Unterricht, der die Logik auf Kosten der Psychologie bevorzugte, durch verfrühte Einführung logischer Begriffe die psychologische Entwickelung, den Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß nicht regelrecht verlaufen ließ, keine Früchte, wenigstens keine guten, zeitigte; das repetitio est mater studiorum wurde zur Summe ihrer ganzen methodischen Weisheit. Man begnügte sich nicht nur mit Wiederholung des Materials am Anfange und Ende jeder Stunde, nach Abschluß jedes kleineren oder größeren Lehrplanabschnittes, nein, es wurden Wiederholungswochen, also periodische, d. h. in regelmäßigen Zwischenräumen wiederkehrende Repetitionen angesetzt, die wie ein geistiger Druck auf das Kind wirkten. Aber man kam immer noch nicht zur Erkenntnis des pädagogischen Irrtums. Anstatt den Fehler abzustellen, wurde das Übel noch ganz bedeutend vermehrt, indem man die „Methode der konzentrischen Kreise“ entdeckte und in diesem principium successionis von nun ab das Heil erblickte. Der erste Kursus des konzentrischen Unterrichts führt das Leichteste vor, der nachfolgende Stoffkreis wiederholt dieses und ergänzt es mit Schwererem u. s. w., so daß der Wissensstoff eines Faches im Laufe der Schulzeit eines Kindes zwei oder mehrere Male, am liebsten Jahr für Jahr, durchgenommen wird. Nur zu schade, daß das lateinische Diktum, auf das sich die Vertreter des konzentrischen Nacheinander stützen, nur halbwahr ist. Die Wiederholungen allein vermögen nicht, einen Stoff unverlierbar zu machen. „Es giebt für das Kind einen geistigen Talismann, nämlich den Reiz des Gegenstandes.“ (Jean Paul, Levana § 143.) Der erste Eindruck leistet dem Behalten den größten Dienst. Was das Kind bei der ersten Begegnung mit regem Interesse und mit warmer Begeisterung erfaßt, was es recht verstanden und begriffen hat, das haftet in seinem Gedächtnis auch ohne Repetieren. Was aber das Kind bloß äußerlich, mit dem mechanischen Gedächtnis erfassen konnte, weil ihm rechtes Verständnis fehlte, das haftet auch nicht für längere Zeit, weshalb der bekannte Satz: Tantum scimus, quantum memoria tenemus, wenn man nicht Wissen und Können identifiziert, vielmehr umgekehrt heißen sollte: Quantum scimus, tantum memoria tenemus, d. h. wir behalten soviel im Gedächtnis, als wir verstanden und deutlich erfaßt haben.

In Summa: Die willkürlichen Wiederholungen sind nicht eine mater studiorum, sondern eine Mutter der Langeweile für Lehrer und Schüler. Die absichtliche Repetition fällt einzig und allein der Einprägung zum Opfer und kennt nichts Höheres als Befestigung. Wer in der Wiederholung, zu der der Verlauf des Unterrichts keine Veranlassung giebt, sein Heil sucht, strebt nach bloßem Wissen und richtet auf die Größe des Wissens seinen Blick. Non tam ob litteras quam ob mores (Comenius, Did. magn. XXIII, 18), d. h.: Nicht sowohl der Kenntnisse als vielmehr der Sitten halber bemühen wir uns um den Zögling. Vollkommenheit hängt aber nicht von der Größe des Wissens ab. Wissen bläht nach 1. Kor. 8, 1 auf. Paucis opus est litteris ad mentem bonam, sagt schon Seneca. Bildung bedeutet nicht Ausstattung, sondern Ausgestaltung der Seele. Die Schule hat ihren Schüler nicht mit Wissen zu überladen, sondern seine Kräfte zu entwickeln, auf daß er nicht nur habe, sondern sei, damit das Wissen nicht Besitztum, sondern Bestandteil des Schülers ist. In der Erziehungsschule ist Wissen nicht Bildungszweck, sondern Bildungsmittel. (S. Art. Erz. Unt.)

Annaberg i. S. Emil Zeißig.

*) Die grammatistische Methode, die ursprünglich nur im Lateinunterrichte blühte, nimmt zwar den Geist des Schülers etwas mehr als die Doziermethode in Anspruch, vermag aber ebenfalls nicht den Schüler zum selbständigen Denken anzuregen und durch eigenes Suchen und Finden tiefgehendes Interesse für den Stoff zu wecken. Jedoch beide Lehrweisen halte ich in der Hauptsache für überwunden; wer bei dem heutigen Stande der psychologischen Wissenschaft wie angegeben verfährt, verstößt gegen die Natur. Im siegreichen Vordringen befindet sich das die Natur und die Entwickelung der Kindesseele berücksichtigende Verfahren, die induktive, die psychologische Methode.

Impfung und Pocken

1. Krankheitserscheinung der Pocken. 2. Schutzpocken-Impfung. 3. Vorwürfe, welche der Impfung gemacht sind. 4. Der Nutzen der Impfung. 5. Die gesetzlichen Bestimmungen.

1. Krankheitserscheinung der Pocken. Die erste sichere Nachricht über das Auftreten der Pocken in Europa stammt von Gregor von Tours aus dem Jahre 581 n. Chr. Seit dieser Zeit liegen eine große Zahl von Berichten vor, aus welchen folgt, daß ein beträchtlicher Teil der als „Pest" bezeichneten Seuchen des Mittelalters Pocken waren.

Die Pocken oder Blattern, variola, haben ein etwa 10—14 tägiges Inkubationsstadium, dann setzt die Krankheit ein mit einem heftigen Schüttelfrost, oder mit mehreren in kurzen Zeiträumen sich wiederholenden weniger starken Frösten. Die Temperatur steigt schon am ersten Tage von 37,5 ° C., der Normalwärme des menschlichen Körpers, auf 39 °—40 °; dabei bestehen große Mattigkeit, Kopf- und Kreuzschmerzen; dann erscheint sehr bald der Ausschlag, und zwar zunächst im Gesicht und dem behaarten Teil der Kopfhaut, und einige Stunden später am übrigen Körper. Der Ausschlag stellt im Anfang blaßrote, hirsekorn- bis stecknadelkopfgroße Flecken dar, welche nach einigen Tagen in Pusteln übergehen, die später eitern, und darauf eintrocknen. Der Erkrankte stirbt entweder auf der Höhe der Krankheit, oder viel später durch die aus der Vereiterung der Pocken folgende Sekundärinfektion. Die Sterblichkeit ist bedeutend, sie kann bei Kindern bis 60 % und darüber erreichen.

2. Schutzpocken-Impfung. Ein Mittel, die Krankheit zu koupieren, giebt es nicht, dagegen besitzen wir ein fast untrügliches Mittel der Krankheit vorzubeugen in der Schutzimpfung mit Vaccine. Im deutschen Reich ist der gesetzliche Zwang zur Vaccination und Revaccination eingeführt. In den letzten Jahren hat sich hiergegen eine Gegnerschaft erhoben, welche in 2 Gruppen zerfällt 1. die Impfgegner im engeren Wortverstande, 2. die Impfzwanggegner.

3. Die der Impfung gemachten Vorwürfe. Die Impfgegner behaupten, die Impfung habe keinen Nutzen, sie schade sogar, indem sie das Menschengeschlecht schwächer mache und Krankheiten vermittele. Letzteres ist insofern richtig, als wirklich bei der Impfung von Arm zu Arm die Möglichkeit vorliegt, Eiterungen, Rose (Erysipel) und Syphilis zu übertragen. Jedoch sind diese Fälle ungemein selten, und lassen sich bei einiger Vorsicht vermeiden. Bei den ungezählten Millionen von Impfungen, welche in Europa ausgeführt sind, ist nur in etwa 50 Fällen mit 700 Einzelerkrankungen die Syphilis übertragen worden. Einen sicheren Schutz gegen diese Erkrankungen hat man durch die Einführung der Tierlymphe (Kalb), welche jetzt im deutschen Reiche ganz allgemein zur Anwendung kommt, denn die Kälber sind für Erysipel und Wundinfektionskrankheiten fast gar nicht, und für die Syphilis absolut nicht empfänglich. Außerdem darf die Kälberlymphe erst benutzt werden, wenn das Impftier während der Impfzeit gesund war, und die Schlachtung einen vollständig normalen Organbefund ergeben hat. Die Behauptung, daß die Tuberkulose durch die Impfung übertragen sei, ist durch nichts bewiesen; überdies schließt die Verwendung von Tierlymphe auch diese Gefahr aus. Die Anschuldigung, die Impfung wirke im allgemeinen schwächend auf das Menschengeschlecht, schwebt vollständig in der Luft.

4. Der Nutzen der Impfung. Der Behauptung der Impfgegner, die Impfung nütze nicht, steht die Statistik mit einem geradezu riesengroßen Material entgegen, welches den Nutzen der Impfung für jeden klarlegt, der sehen will. Schweden hatte vom Jahre 1774 bis 1801 jährlich 2050 Pockentote auf die Million Einwohner; nach Einführung der Impfung (1801) sank die Zahl auf 158 herab. In den 9 Jahren von 1875—83 starben in Berlin, welches die Segnungen des Impfgesetzes genießt, auf 100 000 Einwohner jährlich 1,7, in Wien, welches keinen Impfzwang hat, 89,2 Personen an den Pocken. In den 5 Jahren von 1828—34 hatte die preußische Armee 496 Pockentote; im Jahre 1834 wurde die Revaccination eingeführt; im folgenden Dezennium sank die Sterblichkeit auf 3,9, im nächsten auf 1,3, und seit dem Inkrafttreten des deutschen Impfgesetzes 1874, bis zum Jahre 1896 hatte die Preußische Armee im ganzen nur einen einzigen Todesfall, und dieser betraf im Jahre 1884 einen eingestellten Reservisten, welcher im Jahre 1877 bei seiner Einstellung nach Ausweis der Impflisten zweimal ohne Erfolg geimpft war. Die österreichische Armee, welche bis zum Jahre 1886 der strengen Durchführung der Impfung entbehrte, verlor auf je 100 000 Mann in den 5 Jahren 1881—86, 200, 270, 160, 80 und 120 Mann an den Pocken; als dann der

Impfzwang mit aller Schärfe durchgeführt wurde sank die Sterblichkeit auf 3 für 100 000 herunter.

Aber die Impfung schützt nicht allein gegen das Befallenwerden von der Krankheit, sie macht auch, wenn trotz der Impfung die Infektion eintritt, den Verlauf der Krankheit leichter: Chemnitz hatte zur Zeit der Pockenepidemie 1870/71 64,255 Einwohner, von diesen waren 83,87 % geimpft, 8,89 % ungeimpft, 7,24 % hatten die Blattern überstanden. Von den Ungeimpften erkrankten 45,6 %; davon starben 9,3 %. Von den Geimpften erkrankten 1,6 % und davon starben nicht mehr als 0,7 %; von den Geblatterten erkrankten nur 2 Personen, welche beide genasen. In Bayern starben in demselben Jahre von den ungeimpften Erkrankten 60 %, von den vaccinierten Erkrankten 13,6 %, von den wiederholt geimpften Erkrankten 8 %.

Lassen sich so die Einwände der Impfgegner als eitel Täuschung zurückweisen, so haben die Einwände der Impfzwanggegner eine anscheinend bessere Motivierung. Die Zwanggegner gestehen den Nutzen der Impfung zu, sie halten indessen das Impfen für einen zu großen Eingriff in die persönliche Freiheit, sie wollen durch Ermahnungen, Belehrungen 2c. wirken, aber nicht durch Polizeigewalt.

Hiergegen läßt sich sagen, daß der Staat entschieden das Recht hat, die Gesamtheit vor Infektion zu schützen, und der Gesamtheit ist der Ungeimpfte gefährlich; denn bekommt dieser die Krankheit, so ist er bei der großen Kontagiosität der Pocken für alle anderen Personen, insonderlich für die vor langer Zeit Geimpften und die kleinen Kinder, eine große Gefahr, und diese kann der Staat nur vermeiden durch die obligatorische Impfung. Außerdem haben die Erfahrungen in Österreich; England u. s. w. gezeigt, daß man mit bloßen Ermahnungen u. s. w. nicht zum Ziele kommt.

In den ersten Dezennien nach Einführung der Vaccination durch Jenner (1796) glaubte man, der erlangte Impfschutz reiche das ganze Leben hindurch. Später stellte sich heraus, daß derselbe im Durchschnitt ungefähr 10 Jahre anhält, und daß nach dieser Zeit eine wiederholte Impfung, eine Revaccination, notwendig ist; eine Anforderung, welcher das deutsche Impfgesetz gerecht geworden ist, und welcher auch die Militärbehörde nachkommt, indem sie die Rekruten abermals impft.

Wenn an dieser Stelle über die Schutzpockenimpfung und ihre Gegnerschaft so ausführlich gesprochen worden ist, so hat das seinen guten Grund darin, daß die Lehrer, welche durch Gesetzesbestimmung in beträchtlichem Maße bei dem Impfgeschäft beteiligt sind, über den hohen Zweck ihrer Hilfeleistungen orientiert und zugleich in den Stand gesetzt sein müssen, den Impfgegnern unter den Eltern mit sachlichen Gründen entgegenzutreten. Außerdem möge noch gesagt sein, daß, wenn wir den Impfzwang und mit ihm den Nutzen der Impfung überhaupt verlieren sollten, gerade die Schulen in erster Linie zu leiden haben würden. Die Pocken sind so kontagiös, daß die Erwachsenen sehr rasch durchseucht werden; kommt dann nach einigen Jahren neuer Ansteckungsstoff, so ist nur die heranwachsende Jugend noch empfänglich, hier fordert der Tod seine Hauptopfer und zwar in solcher Menge, daß man früher die Pocken für eine „Kinderkrankheit“ hielt, wie jetzt die Masern. In einer in den letzten Jahren von Curschmann beobachteten Epidemie starben 58 % der erkrankten Kinder!

5. Die Bestimmungen über die Impfung sind enthalten in dem Reichsgesetz vom 8. April 1874 und in den Ausführungsbestimmungen sowie den von der Sachverständigen-Kommission gefaßten und vom Bundesrat unter dem 18. Juni 1885 genehmigten Beschlüssen und Vorschriften:

§ 1 des Impfgesetzes:

der Impfung mit Schutzpocken sollen unterzogen werden:

1. jedes Kind vor dem Ablauf des auf sein Geburtsjahr folgenden Kalenderjahres, sofern es nicht nach ärztlichem Zeugnis die natürlichen Blattern überstanden hat;

2. jeder Zögling einer öffentlichen Lehranstalt oder einer Privatschule mit Ausnahme der Sonntags- und Abendschulen innerhalb des Jahres, in welchem der Zögling das zwölfte Lebensjahr zurücklegt, sofern er nicht nach ärztlichem Zeugnis in den letzten 5 Jahren die natürlichen Blattern überstanden hat oder mit Erfolg geimpft worden ist.

(Die zweite Impfung fällt also in das 12. oder 13. Lebensjahr. Kinder, welche wegen häuslichen Unterrichts oder Krankheit 2c. einer Schule überhaupt fern bleiben, werden der zweiten Impfung entzogen.)

§ 2. Ein Impfpflichtiger, welcher nach ärztlichem Zeugnis ohne Gefahr für sein Leben oder seine Gesundheit nicht geimpft werden kann, ist binnen Jahresfrist nach Aufhören des die Gefahr begründenden Zustandes der Impfung zu unterziehen. — Ob diese Gefahr noch fortbesteht, hat in zweifelhaften Fällen der zuständige Impfarzt endgiltig zu entscheiden. (Erfahrungsgemäß gehört es nicht zu den Seltenheiten, daß Impfpflichtige fortgesetzt ärztliche Zeugnisse betreffs Gefahr beibringen. In diesem Falle ist die Ortspolizeibehörde bezw. der Impfarzt darauf aufmerksam zu machen.)

§ 5. Jeder Impfling muß frühestens am 6. spätestens am 8. Tage nach der Impfung dem impfenden Arzt vorgestellt werden.

§ 6. Die öffentlichen Impfungen sollen möglichst in der Zeit von Anfang Mai bis Ende September abgehalten werden.

(Revaccinationstermine sind nicht in die Schulferien zu verlegen; in bäuerlichen Bezirken ist die Erntezeit, überhaupt aber die heiße Zeit — Juli, August — thunlichst zur Ausführung der Impfung zu vermeiden.)

§ 8. Für jeden Impfbezirk wird vor Beginn der Impfzeit eine Liste der nach § 1 Ziffer 1 der Impfung unterliegenden Kinder von der zuständigen Behörde aufgestellt. Über die auf Grund des § 1 Ziffer 2 (Schüler) zur Impfung gelangenden Kinder haben die Vorsteher der betr. Lehranstalten eine Liste anzufertigen. (Unter Schulvorsteher sind nicht die Schulvorstände, sondern die Schulleiter verstanden, also Direktoren, Rektoren, die Vorsteher und Vorsteherinnen, erste Lehrer ꝛc. Die Formulare für die Revaccinationen werden von den Ortspolizeibehörden unentgeltlich geliefert.)

§ 10. Über jede Impfung wird nach Feststellung ihrer Wirkung von dem Arzt ein Impfschein ausgestellt ꝛc.

§ 11. Die erste Ausstellung der Bescheinigung erfolgt stempel- und gebührenfrei.

§ 13. Die Vorsteher derjenigen Schulanstalten, deren Zöglinge dem Impfzwange unterliegen, § 1 Ziffer 2, haben bei der Aufnahme von Schülern durch Einfordern der vorgeschriebenen Bescheinigung festzustellen, ob die gesetzliche Impfung erfolgt ist. Sie haben dafür zu sorgen, daß Zöglinge, welche während des Besuches der Anstalt nach § 1 Ziffer 2 impfpflichtig werden, dieser Verpflichtung genügen. — Ist eine Impfung ohne gesetzlichen Grund unterblieben, so haben sie auf deren Nachholung zu dringen. Sie sind verpflichtet, 4 Wochen vor Schluß des Schuljahres (d. i. in Preußen eine Woche vor Ostern) der zuständigen Behörde ein Verzeichnis derjenigen Schüler vorzulegen, für welche der Nachweis der Impfung nicht erbracht ist.

(Die Lehrer haben hiernach durch Vorlegenlassen der Impfscheine bei allen Schülern auch die Erstimpfung zu kontrollieren und in Fällen, wo die Impfung ohne gesetzlichen Grund unterblieben ist, auf deren Nachholung zu dringen. Die Nichtaufnahme eines Kindes in eine zur Aufnahme von Schülern gesetzlich nicht verpflichtete Lehranstalt bezw. die Ausweisung eines bereits aufgenommenen Schulkindes aus einer solchen Schule ist in Preußen vorgeschrieben. (Circularerlaß d. Min. d. geistl. Angel. 31. Oktober 1871 v. Mühler; Min.-Verf. v. 7. Januar 1874 Sydow i. V. und Entscheidungen des Kammergerichts Band VI, S. 287.) In die Restantenliste sind alle Schüler, für welche der Nachweis der ersten und der Wiederimpfung nicht erbracht sind, aufzunehmen.)

§ 15. Ärzte und Schulvorsteher, welche den durch § 8 Abs. 2, § 7 und 13 ihnen auferlegten Verpflichtungen nicht nachkommen, werden mit Geldstrafen bis zu 100 Mark bestraft.

§ 18. Die in den einzelnen Bundesstaaten bestehenden Bestimmungen über Zwangsimpfungen bei dem Ausbruch einer Pockenepidemie werden durch dieses Gesetz nicht berührt.

Über die Aufstellung der Liste für Wiederimpfungen gelten folgende Normen:

In die Liste sind aufzunehmen die aus der vorjährigen Liste für Wiederimpfungen übertragenen in Spalte 27 derselben vermerkten Wiederimpfpflichtigen (dieser Übertrag geschieht durch die Behörde vor Übergabe der Liste an die Schulvorsteher; letztere haben diese Einträge auf Grund ihrer Ermittelungen zu berichtigen bezw. zu ergänzen), sowie sämtliche Schüler, welche während des Geschäfts-Kalenderjahres das 12. Lebensjahr zurücklegen, gleichviel ob dieselben wirklich oder angeblich innerhalb der 5 vorhergehenden Jahre mit Erfolg wiedergeimpft worden sind oder die natürlichen Blattern überstanden haben. Für jede Schule, bei mehrklassigen Schulen für jede Klasse, ist eine solche Liste aufzustellen, welche die Impflinge nach den Abteilungen a) Übertrag vom Vorjahr, b) die während des Kalenderjahres das 12. Lebensjahr zurücklegenden Impfpflichtigen, nach dem Alter geordnet und nach den Geschlechtern getrennt, zu enthalten hat, und bis zum 1. März der Ortspolizeibehörde wieder zuzustellen ist. Etwaige spätere mit Beginn des neuen Schuljahres eingetretene Veränderungen sind der Behörde durch besondere Nachträge sofort mitzuteilen. Zur Vermeidung dieser oft sehr wesentlichen Veränderungen ist in einzelnen preußischen Regierungsbezirken die sehr zweckmäßige, allerdings mit § 7 des Impfgesetzes nicht genau übereinstimmende Anordnung getroffen, daß die Listen erst 14 Tage nach Ostern aufgestellt und abgeliefert werden brauchen.

Noch nicht impfpflichtige Kinder, welche sich aus freien Stücken stellen, werden nicht in die öffentliche, sondern in die Privatimpfliste des Arztes aufgenommen.

Aus den Beschlüssen des Bundesrates v. 18. Juni 1885 verdient folgendes Erwähnung:

Aus einem Hause, in welchem ansteckende Krankheiten, wie Scharlach, Masern, Diphtherie, Kroup, Keuchhusten, Flecktyphus, rosenartige Entzündungen oder die natürlichen Pocken herrschen, dürfen die Impflinge nicht zum allgemeinen Termin gebracht werden.

Die Kinder müssen zum Impftermin mit rein gewaschenem Körper und mit reinen Kleidern gebracht werden. Für die Impfung sind helle heizbare bezw. bei kalter Witterung geheizte, genügend große, gehörig gereinigte und gelüftete Räume bereit zu stellen. (Diese für die Erstimpfung erlassenen Bestimmungen gelten auch für die Wiederimpfungen.)

Wenn auch für die Erstimpfungen die Schulräume „in Ermangelung anderer geeigneter Lokale“ benutzt werden dürfen, so sind doch die Impfungen an schulfreien Nachmittagen anzusetzen und die Schulzimmer vorher gehörig zu lüften (preuß. Best.).

Ein Beauftragter der Ortspolizeibehörde (in unserem Falle also ein Lehrer) sei im Impftermin zur Stelle (zur Erhaltung der Ordnung und Erteilung von Auskunft an den Arzt), ebenso ist Schreibhilfe bereit zu stellen (gewöhnlich leistet diese auch der Lehrer event. gegen Entschädigung von seiten der Gemeinde (Reg. v. Breslau, 8. März 1883).

Bei Wiederimpflingen genügen 5—8 seichte Schnitte oder Stiche auf einen Arm (dem linken). Erwähnt sei noch der preuß. Cirkularerlaß d. Min. d. geistl. Ang. vom 18. Juni 1878: „Obwohl im allgemeinen angenommen werden kann, daß revaccinierte Schulkinder während der Zeit der Entwickelung und Abheilung der Impfblattern zu den Turnübungen nicht herangezogen werden, so nehme ich doch Ver-

anlassung noch besonders darauf aufmerksam zu machen, daß diese Dispensationen auf die Dauer von 14 Tagen von der Vollziehung der Wiederimpfung an gerechnet, zu erteilen sind." (Das Baden dürfte als Turnen aufzufassen sein.)

Litteratur: Beiträge zur Beurteilung des Nutzens der Schutzpockenimpfung, bearbeitet vom Kais. Gesundheitsamt. — Curschmann, Die Pocken in von Ziemßens Handbuch der speziellen Pathologie und Therapie. 2 Bd. 4. Teil. — L. Pfeiffer, Die Schutzpockenimpfung, Tübingen, Laupp 1888. — M. Schulz, Impfung, Impfgeschäft und Impftechnik, Berlin 1888. — Rapmund, Das Reichsimpfgesetz nebst Ausführungsbestimmungen, Berlin, Fischer-Hornfeld, 1889. — Blattern und Schutzpockenimpfung Denkschrift. Bearbeitet im Kais. Gesundheitsamt, 1896. Springer, Berlin. Preis 80 Pf. (hervorragendes Werkchen).

Jena. A. Gärtner.

Individualität

I. Betrachtet nach der Seite der Lehre: 1. Hinsichtlich ihrer ursprünglichen Bestimmtheit. 2. Hinsichtlich ihrer erworbenen Bestimmtheit (durch die Erfahrung und den Umgang). II. Betrachtet nach der Bedeutung für die Erziehung: 1. Im einzelnen. A. Für den Gedanken vom Ideal der Erziehung. B. Für die Ausführung der Erziehung. a) Für die Leitung. b) Für den Unterricht. (Für die Verwirklichung der Vielseitigkeit. Für die Auferbauung der Person. Für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe und Lehraufgaben. Für die Durcharbeitung: in Ansehung der Höhe, des Tempos und der Begrenzung des Unterrichts; der Anschauung und Auffassung; des Denkens und Erkennens; des Gebrauchs. Rückwirkung auf Unterricht und Individualität. Höchste Forderung. Bedingungen der Geltung der Individualität beim Unterricht.) c) Für die Zucht. (Mittelbarer, unmittelbarer Einfluß der Individualität darauf. Letzterer geübt: auf den Gedanken des Zwecks im Punkt der Darstellung; auf alle Schritte: Ausbildung in Energie und Konsequenz des Willens, Aufrichtung des Gewissens, innere Neuschaffung, Wachsamkeit. Rückwirkung auf Zucht und Individualität. Höchste Forderung hier. Bedingungen der Geltung der Individualität bei der Zucht. 2. Überschlag der Bedeutung für die Erziehung im ganzen. Weitere Folgen. 3. Allgemeines letztes Ergebnis: Erziehung gilt dem einzelnen. Anforderungen an den Erzieher. Gesichtspunkte für die Feststellung der Individualität. Wilh. v Humboldt, Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung. Letztere in der Gegenwart gehemmt, aufgehoben. Verbesserungsvorschläge. 4. Fingerzeige für das Studium der Frage von der Individualität nach ihrer theoretischen und praktischen Seite.

I. Betrachtet nach der Seite der Lehre.

1. Hinsichtlich ihrer ursprünglichen Bestimmtheit. Unter der Individualität eines Menschen versteht man dessen leiblich-seelische Gegebenheit. Dieselbe ist eine angeborene und erworbene. Jeder trägt sein Antlitz, besitzt seine Gestalt, hat sein Auge und seine Hand. Jeder stellt in seiner körperlichen Ausprägung eine eigentümliche Abwandelung des Familientypus, des Stammesschlages, der nationalen Art dar. Und wie er in seinem ganzen äußeren Bau gerade dieser und kein anderer, so ist er es auch in seinem inneren Wesen; auch hierin ist er eben Er, und niemand gleicht ihm völlig. Denn ein jeder hat da seinen Genius, sein Naturell, sein Temperament, sein Talent, seine Willens-, ja Charakterdisposition. Es ist ihm ein gewisses Maß geistiger Kraft und Beweglichkeit verliehen, welches in dem Grade der Frische seiner Empfänglichkeit für neue Erfahrungen, in der Klarheit seines Vorstellens, der Stärke seines Merkens, des Flusses seiner Erinnerung, der Weite seines Bewußtseins, der Energie seines Denkens, der Macht und Tiefe seiner Konzeption hervortritt. Es eignet ihm ferner eine Angelegtheit zu besonderer Erregbarkeit hinsichtlich der Gefühle und Gemütsbewegungen, zu bestimmter Haltung gegenüber den äußeren Eindrücken und inneren Ereignissen, zu einem gewissen Maße der Innigkeit des Empfindens und der Schnelligkeit im Wechsel der Gemütszustände. Es schlummern endlich in ihm die Keime zu einer ganz bestimmt gerichteten Thätigkeit, zu eigentümlichen Trieben und Begierden, zu gewissen Neigungen und Abneigungen, zu besonderen Begünstigungen des Guten und Bösen. Dies alles legt Mutter Natur dem einzelnen als Eingebinde in die Wiege, es ist seine ursprüngliche Aussteuer fürs Leben, Wert und Größe des Teils, das ihm hierin zugemessen, richtet sich durchaus nach dem Zusammentreffen der Elemente, die ihn bauen und den weiteren Wechselbeziehungen, in welche sie wiederum eingehen. Beides wiederholt sich in genau übereinstimmender Weise in keinem zweiten Falle mehr; darum deckt er sich in seiner angeborenen Ausstattung allein mit sich selbst.

2. Hinsichtlich ihrer erworbenen Bestimmtheit (durch die Erfahrung und den Umgang). Eine andere Mitgabe gewinnt der Mensch aus seiner Umgebung: von der Stätte, da er das Licht erblickt, und der Örtlichkeit, wo er herauf gedeiht, von Elternhaus und Heimat. Von den zweien wachsen ihm die eigentümlichen anfänglichen Erfahrungen zu und damit ein bestimmter erster Gedankenkreis, dessen Inhalt Vorstellungen aus der Welt der Dinge, in welche er hineingestellt ist, dem Bereich der

Erscheinungen und Vorgänge, das ihn umfängt, und aus dem Gebiet des Erdenraumes, auf dem er weilt, darstellen. Ja er gelangt zu einem eigentümlichen Stock von Gefühlen, zu einem eigentümlichen Grundton der Stimmung und herrschenden Zug der Phantasie. Vor allem kommt der gesamte heimatliche Naturcharakter hier in Betracht. Die Luft, die den Menschen umweht, der Himmel, der ihm blaut, die Sonne, die ihm lacht, nächstdem die Pflanzen- und Tierwelt, die ihm begegnet, die Landschaft, die sich vor ihm ausbreitet, alles dies ist von großem Einfluß auf sein Empfinden, Sinnen und Denken, verleiht seinem Gemüt die Färbung, giebt dem Spiel seiner Einbildung Anstoß und Stoff und seinem Streben Anlaß und Inhalt. Die Eindrücke, die er empfängt, die Wahrnehmungen, welche er macht, die Vorstellungen, die er bildet und festhält, sowie alle anderen Seelenzustände, die sich wieder daran anschließen oder daraus entwickeln, so namentlich die natürlichen Verknüpfungen und Vereinigungen unter ihnen und deren Niederschlag, die selbstwachsenen Begriffe, sind abermals sein eigenstes Eigen. Wie viel der Geschwister und Genossen neben ihm im Elternhaus und in der Heimat mit empor kommen, getreulich so, wie gerade in ihm, erzeugen sich der Gedankenkreis aus beiden und die davon abhängigen anderweiten Geisteszustände in keinem wieder. Denn es ist ein einziges Verhältnis, das zwischen ihm und der Umgebung besteht. An seinem Platze ist nur er selbst. Was daher Haus und Heimat für ihn sind, können sie in vollkommen der nämlichen Bedeutung unmöglich noch für einen anderen sein. Und weiter: niemand ist doch Er: sein allein sind die Sinne, durch welche die Umgebung zu ihm spricht und sein allein die innere Kraft, welche auf die Erregungen von außen antwortet: so ist auch sein allein das Ergebnis dieser Wechselwirkung, die Welt in seinem Bewußtsein, das geistige Gegenbild der Welt um ihn.

Doch nicht allein die Umgebung, in die er eintritt, sondern auch die Gesellschaftskreise, welche ihn aufnehmen, werden für den Menschen zur Quelle eines eigentümlichen seelischen Erwerbs, zur Gelegenheit für die Entfaltung eines bestimmten inneren Lebens. Am frühesten und beharrlichsten wirkt die Familie auf ihn ein; gleich neben ihr steht der heimatliche Gemeinschaftskreis. Durch beide wird in ihm ein gewisses geistiges Streben geweckt. Die Regsamkeit, welche die Familie erfüllt, der Sinn, der sie durchdringt, die Gedanken, die sie hegt; und ferner die Bildung, die der heimatliche Kreis besitzt, der Geist, der ihn einnimmt, die Auffassungen, die in seiner Mitte gelten, dieses alles wirkt gewaltig zurück auf den Grad der eigenen Aufgeschlossenheit, auf die Richtung der eigenen Denkweise und Beschaffenheit der eigenen Ansichten. Eine ganz bestimmte geistige Verfassung wird weiterhin durch die Stammes- und nationale Gemeinschaft in ihm hervorgerufen, wieferne er beiden durch ein unberührtes und ungebrochenes Volkstum in der Familie und dem heimatlichen Kreise innerlich zugeführt wird. Insbesondere empfängt er von daher das Gepräge einer gewissen Unmittelbarkeit und Geradheit des Denkens sowie einer gewissen Ursprünglichkeit und Aufrichtigkeit des Fühlens. Doch auch ein eigentümlicher kostbarer Geistesinhalt wird ihm von daher mitgeteilt, und zwar durch die Volkssprache, die er von der Mutter und dem Vater, aber fast mehr noch von den Kameraden und den Leuten der Heimat an- und aufnimmt. Durch sie tritt ein wahrer Schatz individueller Anschauungen und Vorstellungen, Bilder und Gleichnisse, Behältnis trefflicher Gedanken, in seine Seele ein.

Durch die gesellschaftlichen Kreise wird aber nicht bloß ein bestimmtes Geistesleben im einzelnen erzeugt, sondern auch die Wurzeln der Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft in bestimmter Weise in ihn gelegt. Vor allem sind es wieder der häusliche und heimatliche Kreis, welche die Anfänge sittlicher Gesinnung pflanzen. Zuerst die Mutter giebt da Beispiel und Lehre. Aber auch der Vater, die Geschwister, Verwandte und Freunde, Genossen und Nachbarn — sie alle streuen aus den Samen der „heiligen Sympathie", des Mitgefühls bei anderer Wohl und Wehe. Familie und heimatliche Gemeinschaft senken aber auch die ersten Ahnungen von recht und unrecht, gut und böse in die Seele und legen damit den Grund zu dem Inhalte von Vernunft und Gewissen. Die sittliche Stufe, auf der beide stehen, der Standpunkt der Wertschätzung, den sie inne haben, die Art der Gesinnung, die sie erfüllt, die Beschaffenheit des Umgangstons, der bei ihnen obwaltet, die Form des Zusammenlebens, welche in ihnen zur Darstellung kommt, das alles ist mit entscheidend für die eigene innere Höhe, die eigenen Maßstäbe der Beurteilung, die eigene Lebensart und -Gebarung.

Doch wiederum sind es nicht die engsten und engen Kreise für sich allein, welche bei der erworbenen sittlichen Anlage des einzelnen in Frage kommen, sondern es spielen abermals hierbei auch die weiteren und weitesten des Stammes und Volkes eine bedeutsame Rolle. Und zwar ist es von neuem das unangetastete Volkstum in Haus und Heimat, durch welches sie auf das sittliche Bewußtsein und die sittliche Richtung eines jeden tiefgreifenden Einfluß üben. In erster Linie ist da wieder die Volkssprache hervorzuheben, welche ihm nicht bloß jenen Reichtum eigentümlicher Auffassungen und Gestaltungen vermittelt, sondern auch ein überaus wertvolles Gut mannigfaltiger Urteile und Lehren, alt überkommener Einsichten und Grundsätze, entgegenbringt, und überdies in der Überlieferung, die sie durch die Zeiten fort bewahrt, eine Fülle von Beispielen, bald zur Aneiferung und Nachahmung, bald zur Abmahnung und Warnung, vor Augen stellt. Zu ihr gesellt sich, eine wahre Erzieherin des herauf kommenden Menschen, die Volkssitte. Sie giebt ihm die bestimmten Regeln für das wohllöbliche Verhalten gegen die anderen, die gewisse Richtschnur geziemenden Handelns und Wandelns, sie bringt ihn zu der festen Gewohnheit ehrbarer Lebensführung. In ihren höheren Zwecken erfüllt sie ihn zugleich mit Vorgedanken für jene heilige Autorität, der er sich einmal freiwillig unterwerfen soll: in dem vertrauenden Gehorsam, den sie heischt, schult sie ihn vor für die innere Selbstbestimmung in Angemessenheit zu den Ideen des Guten.

Es ist gesagt, daß durch die gesellschaftlichen Kreise, innerhalb deren ein jeder seine Kindheit und Jugend verlebt, auch die Ansätze zum Gemeinschaftssinn in ihm in bestimmter Art geschaffen werden. Die Bildung der allerersten Anfänge davon geht wiederum von der Familie und dem heimatlichen Kreise aus. Beide erwecken in ihm Gefühle treuinniger Anhänglichkeit und nie verlöschender Verehrung. Durch diese Sympathie- und Pietätsempfindungen verschmilzt er unbewußt und unwillkürlich aufs engste mit ihnen. Es entsteht in ihm jener starke Zug zu den Menschen des Hauses, jener unwiderstehliche Drang zu den Leuten der Heimat, der im Familien- und Heimatgefühl oft so ergreifend in die Erscheinung tritt. Durch tausend gemeinsam genossene Freuden und durch so viele gemeinsam getragene Leiden, durch den Eindruck, den ein überherrschender Wille, Beispiel und Ansehen erzeugen, schließt er sich fest und fester an Eltern und Geschwister und lernt sich nehmen als Glied des kleinen Ganzen im Hause. Der heimatlichen Gemeinschaft wird er bereits durch die Spielverbrüderung, die Kameradschaft, und fernerhin durch die nächste Umgangsverbindung, die Nachbarschaft, unlösbar verhaftet. Wie schon mit den Angehörigen der Familie, so lernt er nach und nach auch mit den Genossen der Heimat gewisse Ziele, Bestrebungen, Handlungen teilen. Darin liegt die Besiegelung seiner Eingehörigkeit zu dem häuslichen und heimatlichen Vereine. Aber auch die großen gesellschaftlichen Verbindungen, die ihn umweben, insonderheit die des Stammes, üben auf die Begründung des Gemeinschaftssinnes in ihm einen tiefgreifenden Einfluß aus, und zwar abermals durch das in Haus und Heimat gesund und kraftvoll erhaltene Volkstum.

Wieder ist zuerst auf die verknüpfende Gewalt der Volkssprache hinzuweisen. Sie stiftet die Muttersprachverbindung, die Landsmannschaft, welche, was Unverwüstlichkeit und Dauer anbelangt, wohl sogleich nach der heimatlichen Genossenschaft folgt. Sie webt ein unzerreißbares Band zwischen dem einzelnen und seinem Stamme. Bemächtigt sie sich seiner doch, wie bald ihm ein eigenes Geistesleben aufdämmert, verknüpft sie sich doch aufs innigste mit seinem gesamten Vorstellen, wächst er doch durch sie in ein weites allgemeines Bewußtsein, in ein ausgebreitetes Empfinden und Denken hinein. Doch nicht allein durch ihr lebendiges Wirken im unmittelbaren Gebrauch erzeugt sie seine Verkettung mit der ganzen Stammesgemeinschaft, sondern sie führt ihn zu dieser auch in ihrer Eigenschaft als hervorragender historischer Macht. Denn als solche ruft sie in ihm ein eigentümliches geschichtliches Bewußtsein hervor, und dieses ist eine Hauptquelle der Anteilnahme an den Zuständen und den Vorgängen bei der Gemeinschaft.

Schon durch Familie und heimatlichen Kreis, rein an sich selbst, werden Keime eines solchen in ihn gelegt, wieferne jene beiden ein Gedächtnis für die Vergangenheit des Hauses und der Heimat bewahren. Aber die weitaus bedeutsamere und stärkere Grundlage dafür schafft die Volkssprache in ihrer alten Überlieferung, in jenen Mären und Geschichten aus dahin geschwundenen Tagen, worin Kunde gethan wird von großen Thaten und Ereignissen, von nahe gehenden Erlebnissen und Geschicken. Aber auch die Volkssitte ist an der Bildung des geschichtlichen Bewußtseins in ihm wieder

ganz bedeutsam mit beteiligt. Auch in ihr umfängt ihn ja eine geschichtliche Macht von ausgezeichnetem Range und bringt ihm eine Entwickelung nahe, die mit ihrem Ursprunge sich in die grauen Jahrhunderte verliert. Es ist der Geist der Ahnen, der durch ihre Vermittelung wieder zu Leben entsteht im späten Enkel. So knüpft sie diesen als letztes Glied an eine gewaltige Kette und durchdringt ihn tief mit dem Gefühl, daß er nicht der rein auf sich gestellte einzelne, sondern das dienende und nützende Glied in einem durch die Zeiten dauernden großen Ganzen sei, das er, an seinem Teile, mit zu tragen und fortzusetzen alle Aufforderung empfängt.

Durch die gesellschaftlichen Kreise, in die er eingestellt, wird ihm endlich auch eine ganz bestimmte religiöse Ausstattung zu eigen: Anfänge einer bestimmten Vorstellung von Gott, vom Heiland, von überirdischen Wesen, Ansätze gewisser Übung des Gottesdienstes, Keime besonderer Auffassung von der Sünde, dem künftigen Leben. Noch einmal müssen Familie und heimatliche Gemeinschaft an erster Stelle als diejenigen Vereinigungen aufgeführt werden, welche die ersten Wurzeln des Glaubens in das kindliche Gemüt senken, von denen es die Weise zu beten erlernt, aus welchen es die Antriebe, das Gute zu suchen und das Böse zu fliehen, aufnimmt, die es erfüllen mit den Hoffnungen einstiger Vergeltung. Noch einmal muß fernerhin hauptsächlich des Stammes als jener erweiterten Verbindung gedacht werden, die wieder im Volkstum, wenn es in der Familie und dem heimatlichen Kreise noch ungedämpft lebt, einen großen Einfluß auf die erworbene religiöse Anlage des einzelnen ausübt. Hierbei kommen namentlich Glaube und Brauch des Volkes in Anschlag, in welche beide er von frühe an eingetaucht und eingeführt wird: jene naiven Meinungen und Gedanken von den Mächten, die über das Dasein des Menschen walten, von welchen bald der Segen, bald der Fluch über ihn gesendet wird, jenes Durchdrungensein von tiefster Abhängigkeit in Leben und Arbeit, jene Mittel und Wege der Einfalt, die Hilfe der höheren Gewalten zu gewinnen, ihren Zorn ferne zu bannen, jene kindlichen Hoffnungen und Begünstigungen in Bezug auf Himmel und Hölle. Als eine neue überaus einflußvolle gesellschaftliche Macht muß aber nun noch die Bekenntnisgemeinschaft genannt werden. Sie besonders ist es, die mit Hilfe wieder der Familie und heimatlichen Gemeinschaft, späterhin durch ihre eigenen Vertreter, ihm den religiösen Stempel aufdrückt. Von ihr zumal empfängt er die Ansätze kirchlichen Sinns, der Hingabe an das Gottesreich, zusammen mit den Anfängen zu den Überzeugungen eines bestimmt ausgeprägten Glaubensinhaltes und zu den Entäußerungen eines bestimmt gestalteten Glaubenslebens. Zugleich umfaßt ihn in ihr von neuem eine überaus wichtige, ja die vornehmste geschichtliche Macht, und leitet ihn auf die Bahn der Mitwirkung an einer ewigen sozialen Entwickelung.

An entblößten Stellen, dort nämlich, wo insonderheit das begrenzt Heimatliche, das ausgesprochen Volkstümliche, das ausgeprägt Kirchliche ihre Kraft und Einwirkung auf das Werden des Menschen eingebüßt haben, weil sie von der Auflösung, Abbröckelung und dem Verfalle heimgesucht, da macht sich das eigentlich Zeitgeistliche an ihn heran und umwirbt ihn sowohl in Hinsicht auf Erkenntnis, als auf Sittlichkeit und Religion. Es fehlt dem Zeitgeistlichen, wenigstens bei uns noch, der geschlossene gesellschaftliche Träger, aber in den Kreisen alten Bestandes hat es überall seine zahlreichen Vertreter, ja seine dichten Gruppen und ausgedehnten Schichten. Wo nun immer das Kind von ihm berührt wird, da setzt sich abermals ein eigentümlicher Geistes-, Willens- und Glaubenszug in ihm an: der Geisteszug der Kritik, der Willenszug der Lossagung von den Autoritäten, der Glaubenszug des Zweifels und der Gleichgiltigkeit. Die Individualität, die es solchermaßen annimmt, möchte am zutreffendsten als negative zu bezeichnen sein, zum Unterschiede von der durch die auferbauenden Einflüsse begründeten positiven.

In allen erworbenen Ansätzen ist jeder lediglich wieder er selbst. Denn abermals findet eine völlig eigentümliche Wechselwirkung zwischen den gesellschaftlichen Kreisen, welchen er zugeführt, und ihm statt, so gewiß es wieder ein schlechthin einziges Verhältnis ist, das sich zwischen jenen und ihm gestaltet. An seiner Stelle steht auch hier nur er allein, und eben das Maß ursprünglicher Kraft, eben die Grade angeborener Anstelligkeit und Reizbarkeit, welche er mitbringt, hat nicht einmal der Zwillingsbruder geltend zu machen. So muß ganz notwendigerweise auch das Ergebnis dieses sein, daß er in den erworbenen Ansätzen geistigen Lebens, sittlicher und religiöser Gesinnung — oder wohl auch in den angenommenen Zügen der Neigung zur Verneinung, zur Ungebunden-

heit, zur Leugnung nur mit seinem eigenen Maß gemessen werden kann.

So also finden wir einen jeden: schon vom Mutterleibe her ein völlig bestimmt geartetes Wesen, bedacht mit gerade seinem Pfunde; durch die physische und geistig moralische Welt sodann, zu welchen er in Wechselbeziehung tritt, durch die Natur und die Geschichte, mit welchen er Berührung gewinnt, in allen Richtungen des inneren Lebens ganz besonders befruchtet und auf eine durchaus eigentümliche Entwickelung eingestellt.

II. Betrachtet nach der Seite der Bedeutung für die Erziehung. 1. Im einzelnen. A. Für den Gedanken vom Ideal der Erziehung. Der Individualität kommt eine überaus große Wichtigkeit für die Erziehung zu. Vom Beginn bis zum Ende aller Einwirkungen auf den Zögling muß mit ihr ganz vorzugweise gerechnet werden. Sie stellt sich als der natürliche Brennpunkt aller pädagogischen Erwägungen und Maßnahmen dar. Gleich der Gedanke vom Ideal der Erziehung wird durch sie bedeutsam berührt. Wohl nicht so, daß er etwa nach ihr sich richtete, aus ihr geschöpft würde. Sie selbst hat nicht darüber zu bestimmen, was aus ihr werden soll, das macht die Ethik aus. Diese steckt ihr in der Tugend das Ziel. Das Ideal ist ein solches für alle Menschen, sie seien, wie sie seien. Es ist ein allgemein giltiges. Die Individualität darf ihm nichts geben und nichts nehmen. Als völlig ausgemachtes tritt es zu ihr heran und heischet, daß sie sich damit durchdringe. In diesem Augenblick will sie gehört sein. Denn wie sie das anfangen und wie weit sie darin kommen mag, das weiß eben sie selbst am besten. Vor jeglicher Erziehungshandlung ist daher das Erziehungsmuster in der Abhängigkeit seiner Ausgestaltung im einzelnen von den eigentümlichen Voraussetzungen, die er dafür besitzt, zu denken. Es ist unter den besonderen Bedingungen, die bei ihm für seine Verwirklichung gegeben, vorzustellen. Es sind die bestimmten Begünstigungen und Hemmungen seiner Darstellung, welche in der ursprünglichen und erworbenen Begabung liegen, zu überschauen. Danach ist es zugleich als ein ganz konkretes zu entwerfen. Und in Angemessenheit zu den Verhältnissen und Umständen, unter welchen es zu erfüllen, ist ein eigener Erziehungsplan aufzustellen, in welchem der allgemeine Gang der Erziehung dem gegebenen Falle anbequemt erscheint.

B. Für die Ausführung der Erziehung. a) Für die Leitung. Begiebt sich sodann die Erziehung an die Ausführung ihres Planes, so ist sie bereits im Vorgeschäft dazu, der Regierung des Kindes, wieder an dessen Individualität verwiesen. Bei allen Maßregeln derselben muß sie auf letztere Rücksicht nehmen: die Leibespflege ihrem Bedürfnisse anpassen, die Beschäftigung ihrem Anspruche gemäß gestalten, Aufsicht und Gebot, Hinweis und Drohung, Tadel und Strafe auf ihre Art berechnen.

b) Für den Unterricht: Für die Verwirklichung der Vielseitigkeit. Noch weit entschiedener tritt die Abhängigkeit der Erziehung von der Individualität bei ihrem ersten Hauptgeschäft, dem Unterricht des Kindes, zu Tage. Zwar der Zweck, den sie dabei vor Augen hat, die Begründung des vielseitigen Interesse, ist abermals nicht aus der Individualität entnommen, sondern in gänzlicher Freiheit von dieser festgestellt. Er leitet sich wieder aus der Ethik her. Er fordert ebenfalls allgemeine Anerkennung und Geltung. Aber wie bald mit seiner Verwirklichung wahrhaft Ernst gemacht werden soll, dann muß auch er in der Bedingtheit der letzteren durch die Beschaffenheit und den Inhalt der Individualität erfaßt, aus der Höhe der begrifflichen Abgezogenheit zur bestimmten Gegebenheit herabgeführt werden. Denn in dieser ist der thatsächliche Angriffspunkt und natürliche Kern der Bildung zur Vielseitigkeit anzuerkennen, daraus das Bildungsbedürfnis abzunehmen, die Bildungsgrenze abzuleiten, nach ihr die Bildungsbahn zu suchen. Davon ist bei aller bildenden Bemühung auszugehen und darauf ist sie immer zurück zu beziehen. In ihren dunkeln Stellen kündigt sie das Erfordernis an Beleuchtung, in ihren brachen Gebieten jenes an Besamung und in ihren dürftigen, zurückgebliebenen Bestandteilen das an Nachhilfe und Pflege an. Mit der Kraft und Bildungsfähigkeit, die sie in sich beschließt, weist sie Maß und Höhe für die Vermehrung und Veredelung des geistigen Lebens durch den Unterricht. Indem sie Ausgang, Richtung und Ende der Bildungsarbeit setzt, bezeichnet sie auch Bewegung und Entfaltung der Bildung. In allem also drückt sie der letzteren den Stempel der Abhängigkeit und Verhältnismäßigkeit auf.

Für die Auferbauung der Person. Trotz der Vielseitigkeit soll die Persönlichkeit im Zögling gedeihen, bei allem inneren Reichtum sich die

Einheit seines Geistes befestigen. Hierbei kommt der Individualität eine grundlegende Bedeutung zu. Wohl strebt die Kunst des Unterrichts die Geschlossenheit des Bewußtseins durch die Verknüpfung des Lehrinhalts herbei zu führen: aber diese Maßregel kann nur im Bunde mit der Individualität wahrhaft Frucht bringen. Die Individualität ist der Stock des Ich und als solcher der gewachsene Anfang für die Persönlichkeit. Gleich wie um die Achse sich das Krystall gestaltet, um den Kern sich die Jahresringe des Baumes legen, so muß um sie sich die Bildung ansetzen. In ihrer Stärke, Unverwüstlichkeit, Abgrenzung und Bestimmtheit bietet sie den festesten und berufensten Rückhalt für die Erhebung des Zöglings zur Persönlichkeit dar. Sie sichert dem neuen Geistesinhalt, der sich an sie anschließt, den Zusammenhang mit den Nährwurzeln des inneren Lebens und dadurch mit dem Auftriebe der seelischen Entwickelung. Sie schlägt ihm die Brücke zum Selbst und verbürgt ihm damit die Einverleibung in dessen Kreis. Sie verleiht ihm den Wert eines Gliedes in der Kette der Geschichte des Lebens.

Für die Auswahl und Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe und Lehraufgaben. In der Bedingtheit der Verwirklichung der Vielseitigkeit und Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling durch die Individualität ist bereits auch die Abhängigkeit des Lehrplans von derselben ausgesprochen. Zwar auf Rang und Platz der Lehrfächer darin steht ihr wiederum kein Einfluß zu. Das entscheidet sich nach Gesichtspunkten der Wertschätzung. Desto tiefer greifende Rückwirkung übt sie auf die Auswahl der Lehrstoffe aus. Als ersten Grundsatz giebt sie dafür den folgenden an die Hand. Kein Lehrstoff darf berechtigten wertvollen Zügen des Zöglings widerstreiten, diesen darin reizen und herausfordern, oder schwächen und lähmen. Ein jeder soll ihm vielmehr hierin entgegenkommen, womöglich nähren und kräftigen. Als zweiten Grundsatz legt sie diesen nahe: Kein Lehrstoff stehe dem Zögling völlig fremd gegenüber, gehe über seine Kraft, liege außer seinem Gesichtskreise. Im Gegenteil sei jeder ihm zugänglich und füge sich seinem Vermögen wie seiner Auffassung. Jener kommt insbesondere zur Geltung bei der Auswahl des religiösen, geschichtlichen und sprachlichen Lehrstoffes, dann auch bei der Feststellung des Stoffes für Zeichnen, Gesang und Turnen; dieser dagegen namentlich bei der Bestimmung der Lesestücke, ferner des Unterrichtsstoffes für Naturkunde, Geographie und Rechnen.

Der religiöse Lehrstoff muß auf das Bekenntnis die schuldige Rücksicht nehmen und darf nichts enthalten, was die besten Gedanken und heiligsten Gefühle daraus verletzen würde. Beim Geschichtsunterricht gebührt der Geschichte des eigenen Volkes der Vortritt vor jeder andern. Im Sprachunterricht ist der Muttersprache das Übergewicht über die anderen Sprachen zu sichern; sie soll den Herzpunkt der sprachlichen Studien ausmachen. Innerhalb der Muttersprache selbst wieder ist die Auswahl an Lehren nach dem Bedürfnis zu treffen, welches im Verhältnis der Mundart des Zöglings zur Schriftsprache seinen Ausdruck findet.

Zeichnen, Gesang und Turnen müssen bei der Festsetzung des Stoffes vor allem die so weit von einander abweichenden Ansprüche der Geschlechter im Auge haben. Das Zeichnen hat außerdem bei der Stoffauswahl möglichst Anschluß an die heimatlichen Vorwürfe für die Darstellung zu suchen. Die Bestimmung der Lieder ist im Hinblick auf das Leben des Zöglings in Heimat und Kirche zu vollziehen; dem weltlichen und religiösen Volksliede, dem vaterländischen Gesange ist breitester Raum zu gewähren. Das Turnen muß solche Übungen aufnehmen, welche im Einklang mit der besonderen Lage des Zöglings stehen, die geeignet erscheinen, auf die Ausbildung der nationalen Tugenden der Furchtlosigkeit, Selbständigkeit, der freudigen Hingabe günstig fortzuwirken, es muß den altüberkommenen volkstümlichen Spielen weitest reichende Aufnahme gönnen.

Die Lesestücke müssen der in der Ausstattung des Zöglings gezogenen Grenze für wirkliche Aneignung des Inhalts Rechnung tragen und dürfen nicht überspannte Zumutungen an seine Fähigkeit im Auslegen und Durchdringen eines Neuen stellen. Die Stoffe in der Naturkunde müssen sich im Umkreise der heimatlichen Erfahrungswelt bewegen, die geographischen zum mindesten von dieser Art sein, daß sie mit Hilfe heimatlicher Anschauungen können vorstellbar gemacht werden. Für Naturkunde und Geographie hängt von solcher Stoffauswahl geradezu die Wahrheit alles Lernens ab. Die ganz durchgängige Abhängigkeit der Stoffbestimmung in den zwei Fächern von dem wechselnden individuellen Erfahrungskreise wird durch die Erwägung zwingend eingesehen, daß

die Heimat nirgends ein vollkommener Spiegel der Welt, sondern überall nur ein Fragment des großen Ganzen ist. Das Rechnen endlich, zumal zur Naturkunde in so enger Beziehung stehend, muß schon infolge der eben berührten Bestimmtheit des Inhalts der Sachfächer durch die heimatlichen Naturverhältnisse seinen Aufgaben und Beispielen einen ausgeprägt individuellen Charakter geben. Es muß die Auswahl der Sach- und noch mehr jene der Anwendungsgebiete, in die es einführen will, aber auch mit genauer Berücksichtigung der Seiten des praktischen Lebens bethätigen, welche dem Zögling wegen seiner gesellschaftlichen Zugehörigkeit und der in der Heimat desselben vorherrschenden Beschäftigung der Menschen vor allen bekannt sind. Endlich muß es hierbei abermals dem so entschieden auseinander gehenden Bedürfnis der Geschlechter entgegenkommen.

Auch auf die Anordnung der Aufeinanderfolge der Lehrstoffe und Lehraufgaben steht der Individualität ein großer Einfluß zu. Sie entscheidet zuerst allein und selbst nach begonnener Bildung immer noch in hervorragend hohem Grade über das Maß innerlicher Nähe eines Neuen an das Bewußtsein des Zöglings. Von ihr aus muß dessen Geist erweitert, der Boden für die biblische und weltliche Geschichte, für Naturkunde und Geographie gewonnen werden: der ganze Vorbereitungsunterricht auf die Gesinnungs- und Sachfächer ist im Einklang mit ihr zu gestalten. Die Märchen sind zum Anfangsgegenstand aller ethisch-religiösen Betrachtung zu machen, die Heldensage muß weiterhin den Eingang zur Volksgeschichte bilden, der erste naturkundliche und geographische Unterricht muß sich in begrenzter Weise aus der Heimat erheben. Das zeitliche Auftreten der heils- und nationalgeschichtlichen Stoffe richtet sich dann zwar völlig nach dem Gang der Entwickelung in jedem Gebiete. Und der gesamte übrige Unterricht folgt der kulturgeschichtlichen Führung. Aber die Geltung eines einwirkenden Faktors bei Bestimmung des Wann der einzelnen Lehrinhalte behauptet die Individualität trotzdem fort und fort, zumal bei Entscheidungen in Naturkunde, Lektüre, Gesang und sprachlicher Unterweisung. Denn die eigentümliche Erfahrungs- und Umgangsgelegenheit und der eigentümliche Sprachkreis des Zöglings begründen für ihn eine besondere geistige Lage, welche sich im Vorwalten eines gewissen Zugs der Aufmerksamkeit und des Vorstellungsverlaufs, einer gewissen Gemütsstimmung, einer gewissen Verfassung der Rede offenbart. Und ihr muß der Unterricht Rechnung tragen, indem er das, was den Zögling eben stark berührt und erregt, zur tieferen Betrachtung aufgreift, Dichtung und Lied nach den Gefühlen wählt, die den Zögling gerade einnehmen, die sprachliche Belehrung der Forderung anpaßt, die sich aus der Abweichung der Mundart von der Schriftsprache jetzt aufdrängt.

Für die Durcharbeitung: in Anschauung der Höhe, des Tempos und der Begrenzung des Unterrichts. Eine erste Rolle spielt die Individualität weiterhin bei der Durcharbeitung der einzelnen Lehraufgaben. Dies tritt schon darin zu Tage, daß der Unterricht zum Zögling in seiner Muttersprache reden muß, wenn er den letzteren überhaupt erreichen will. Durch die Bildungsfähigkeit und das Bildungsbedürfnis, welche er vorfindet, wird die Höhe, in der er sich halten, das Tempo, in dem er sich bewegen, und die Begrenzung, der er sich fügen muß, bestimmt.

In Ansehung der Anschauung und Auffassung. In allen Gebieten ist ihm sodann durch den erworbenen Inhalt der Individualität der Ausgang vorgezeichnet. Überall muß er an die dem Neuen verwandte Seite dieses Inhalts anknüpfen und von hier aus erst weiter gehen. Das bedeutet: er muß vor allem die heimatlichen, die volkstümlichen Bezüge jedes Lehrgegenstandes Fall für Fall aufs sorgfältigste und einläßigste berücksichtigen. In besonderer Dringlichkeit gilt diese Forderung für den Gesinnungs-, Sach- und Sprachunterricht. Der Religionsunterricht muß stets den Anschluß an jene Auffassungen suchen, die dem Kind aus der Berührung von dem Volksglauben und seinem Zusammenhang mit der Bekenntnisgemeinschaft zugewachsen sind. Auch der Geschichtsunterricht muß immer von jenen Vorstellungen anheben, die das Kind aus der heimatlichen und volkstümlichen Überlieferung, vorab den Sagen, gewonnen hat. In ihren höheren Absichten müssen sodann beide, Religions-, wie Geschichtsunterricht, auf dem Grunde der Ergebnisse des individuellen Umgangs weiter bauen. Sie müssen sich geradezu die Veredelung und Fortbildung der erworbenen kindlichen Gesinnung, ihre Abklärung, Vertiefung, Ausbreitung und vernunftgemäße Ordnung, zum Zwecke setzen, also, daß die Betrachtungen, die sie veranlassen, dem Zögling als Aufnehmen und Weiterführen der Fäden, die Haus und Heimat angesponnen, sich darstellen. Für

den Geschichtsunterricht besteht im besondern noch die Verpflichtung, der Stammesgeschichte alle Rücksicht zu schenken. Ja er muß sie zum Unterbau für die nationale Geschichte machen, indem er der Vertiefung in die allgemeine Volksentwickelung Stufe für Stufe jene in die Entwickelung des Stammes vorauf schickt. Der Unterricht in der Naturkunde muß seinen Ausgang von den Ergebnissen der kindlichen Erfahrung nehmen. Er muß sich ferner bei allem Durchdenken des Anschauungsinhaltes mit den Vorstellungen und Meinungen über die Dinge und Erscheinungen, Veränderungen und Vorgänge auseinander setzen, die in das kindliche Bewußtsein von der Naturauffassung des Volkes übergegangen sind, und die Erhebung zu getreu thatsächlicher wie weiterhin zu streng verstandesmäßiger Auffassung des Seins und Geschehens, welche ihm aufgegeben, von diesen naiven Gedanken und Annahmen aus betreiben. Der Unterricht in Geographie muß zu allererst auf den Vorstellungen des Kindes von seinem heimatlichen Erdfleck fußen. Von ihnen aus muß er das Bild der Ferne und Fremde im Zögling zu gestalten unternehmen. Zugleich muß er auch wieder den Spuren volkstümlicher Auffassung von der Erdoberfläche und den mit ihr in Zusammenhang stehenden Dingen und Erscheinungen im kindlichen Bewußtsein nachgehen und von da aus alle Denkarbeit innerhalb seines Bereiches einleiten. Endlich muß er dem Gebiete des Stammes, ähnlich wie der Geschichtsunterricht seiner Vergangenheit, besondere Aufmerksamkeit schenken: die Betrachtung des Stammesgebietes muß er zur Grundlage derjenigen des weiten Vaterlandes machen. Der Sprachunterricht muß in all' seinen Richtungen von dem wirklichen Sprachleben des Kindes ausgehen. Von da aus muß er es allmählich zum Verständnis und Gebrauch der schriftmäßigen Rede und Darstellung empor führen. Das kindliche Sprachleben wurzelt gänzlich in der Mundart. Daher bedeutet die erhobene Forderung: der Sprachunterricht muß allenthalben im Lesen, — Aufsatz, in der Sprachlehre und dem Rechtschreiben — den Anschluß suchen an die Volkssprache, unter deren Herrschaft das Sprachleben des Kindes steht, und in der Überbrückung des Abstandes zwischen dieser und der Schriftsprache seine vornehmste Aufgabe sehen.

In Ansehung des Denkens und Erkennens. Doch nicht bloß für die Stufe der Anschauung und Auffassung im Lernen, sondern auch für die des Denkens und Erkennens besitzt die Individualität eine hohe Bedeutung. Von dem Maße ursprünglicher Geisteskraft und Beweglichkeit des Zöglings hängt es ab, ob und wie weit er sich zur Höhe begrifflicher Einsicht empor zu schwingen vermöge. Die Energie und Eindringlichkeit seines Denkens, die Tiefe und Schärfe seines Erkennens richtet sich ganz nach seiner ursprünglichen Ausrüstung dazu. Nächst dieser kommt aber auch dem Inhalte seines individuellen Bewußtseins für die Begriffsbildung eine ausschlaggebende Wichtigkeit zu. Denn dieser Inhalt geht unmittelbar oder mittelbar in alle Abstraktion mit ein. Von allem anderweitig Bekannten, das zu dem Sinn des Neuen vergleichend gestellt werden muß, damit derselbe in seiner Notwendigkeit und Allgemeingiltigkeit erfaßt werde, ist in jedem Gebiete das Individuelle stets das erste. Niemals und nirgends läßt sich Begriffliches völlig abgetrennt davon lebendig erzeugen; am allerwenigsten kann das im elementaren Erziehungsunterricht, bei der Erhebung des Kindes zur Erkenntnis der Wahrheit, geschehen. Das individuelle Bewußtsein schließt die selbstwachsenen Begriffe ein, welche den natürlichen Anfang der logischen, die der Unterricht anstrebt, darstellen. Die letzteren, sollen sie keine Windgewächse sein, müssen sich daher aus ihnen entwickeln. Auch auf seinem Gipfel erscheint somit das Lernen, in der Verrichtung wie im Ergebnis, durchaus an die angeborene und erworbene Gegebenheit des Zöglings gebunden, eine Thatsache, die sich vor allen wieder Religions- und Geschichtsunterricht, danach der naturkundliche und geographische, nicht oft und ernst genug gegenwärtig halten können.

In Ansehung des Gebrauchs. Zum letztenmale im Umfange des Lernens beansprucht die Individualität die Zubilligung hervorragender Wichtigkeit bei der Überführung der durch den Unterricht vermittelten Erkenntnis in den freien Gebrauch des Zöglings. Die Fortentwickelung der gepflanzten Willenskeime zur wirklichen persönlichen Willensmeinung und Willenszuversicht, die Steigerung der angeregten geistigen Thätigkeit zu sicherem Können, welche hievon die Voraussetzung bildet, muß angestrebt werden durch Rückbeziehung der unterrichtlichen Lehren und Gedanken auf das individuelle Dichten und Trachten, Thun und Lassen. Zumal wieder der Gesinnungsunterricht muß in jedem seiner Zweige, wie er von der

Individualität ausgegangen, Hand in Hand mit ihr fortgeschritten ist, so auch in ihr sein Ende sehen, indem er die vollbrachte Wertschätzung auf sie selbst zurücklenkt, ihren eigenen Standpunkt, ihr eigenes Streben und Handeln in die Beleuchtung der gewonnenen Einsicht rückt, endlich ihr im Bereich des eigenen Schaffens Gelegenheit giebt, sich in Gedanken in der Anwendung der so gewonnenen Grundsätze zu versuchen. Aber auch der Sachunterricht muß das Fortwirken der neuen Begriffe auf anderes und anderes in ihrer Sphäre, das er zuletzt vor Augen hat, zunächst im Umkreise der individuellen Erfahrungswelt veranlassen. Die Befolgung der aufgefundenen Sprachgesetze muß im Bereich des individuellen Sprachlebens angebahnt, die Fertigkeit und Gewandtheit in der Behandlung der Zahlen vor allem in den individuellen Anwendungsgebieten geübt werden. Die Freude an Gesang und die Lust zu turnerischer Bewegung müssen durch Hereinnahme der beiden in das individuelle Leben begründet werden.

Rückwirkung auf Unterricht und Individualität. Der Anschluß an die Individualität gereicht dem Unterricht zum größten Vorteil. Er sichert sich dadurch die innerliche Aufmerksamkeit auf das Neue und die wahrhafte Aneignung desselben. Er erzeugt zuverlässig geistiges Leben und weckt die geistige Kraft. Er erreicht die wahre Lückenlosigkeit bei dem Geistesbau, den er aufführt; er gewinnt die echte Gründlichkeit; er wird im besten Sinne des Wortes naturgemäß. Denn er bildet den Gedankenkreis von sich selbst aus weiter; er geht hinab bis zu den Ansätzen und Anfängen aller Richtungen des Bewußtseins; er nimmt den Zögling so, wie er ist, und paßt sich seinen unaufgebbaren Ansprüchen und Bedürfnissen an. Der Gesinnungsunterricht empfängt von daher Licht und Wärme. Das ethische Urteil wird im eigenen Herzen erfahren, es treibt Wurzeln hinein in die religiöse und sittliche Seite des Ich, es erlangt die rechte Innigkeit und Entschiedenheit, es übt eine reinigende, erhöhende und erfüllende Wirkung. Das geschichtliche Bewußtsein geht aus seinen rechten Grundlagen hervor, das Nationale durchdringt sich, wie es sein soll, mit dem Stammestümlichen, die Gedanken aus der Betrachtung der Volksentwickelung finden den empfänglichen Boden. Der Sachunterricht gewinnt Frische und Leben. Er bringt es zu wirklichem Durchdenken der Erfahrung, wie der Gesinnungsunterricht zu wirklicher Beurteilung der Willensverhältnisse. Er führt zum eigenen inneren Ausmachen der Naturwahrheit und erhebt zum Geltenlassen der Thatsachen und zur Anerkennung ihrer Gründe. Er bahnt das Verständnis der Stellung zur Natur und Erdoberfläche an. Er sichert sich die Gemütsanteilnahme: aus dem individuellen Natur- und Heimatgefühl erblühen gebildetes Naturgefallen und edle Vaterlandsliebe. Auch der Sprachunterricht gewinnt seinen Betrachtungen die tiefere Empfindung. Er bringt die schriftmäßige Rede zu Fülle und Kraft und leitet sie zugleich zu Aufrichtigkeit und Schlichtheit. Er wahrt ihr auf jeder Stufe die unerläßliche Angemessenheit an Gedanke und Gefühl. Und über allem, durch den Anschluß an die Mundart, Stammessprache, schwingt er sich zum wahrhaft deutschen Unterricht auf, wie der Geschichtsunterricht erst durch seinen Anschluß an die Stammesgeschichte zum nationalen Geschichtsunterricht sich erhebt. Selbst dem Rechenunterricht springt vom Individuellen her ein erquickender Quell der Herzensbeteiligung. Auch er wird so erst wahrhaft praktisch. Vom Fach toter Abgezogenheit und trügerischer Fiktionen wird er zum Fach lebendiger Anschaulichkeit und getreuer Sachlichkeit. Mit Einem beseitigt er den Stein des Anstoßes, der ihm sonst so oft allen Fortschritt hemmt, er giebt seiner Unterweisung einen fröhlichen Zug und verschafft ihr Zugang und Aufnahme auch beim Schwachen.

Das Begriffliche erlangt in allen Gebieten stets die Ausbildung und Feststellung nach dem Gesetz der Verhältnismäßigkeit von Inhalt und Bezeichnung und damit die innerliche Gesundheit wie die Erhebung zum Erkenntniswert der Überzeugung. Alles Wissen wird endlich ertragreich für den Zögling, ein Gut, das nicht bloß aus ihm mit hervorgegangen, durch ihn erworben, sondern auch für ihn, für seine besten Zwecke und Absichten, zu benützen ist.

Die Individualität selbst heimst aus dem rechten Verhältnis des Unterrichts zu ihr hohen Gewinn ein. Durch die Berührung von der vielseitigen Bildung wird sie sich völlig klar über sich selbst und zugleich befähigt, andere Individualitäten zu verstehen und auf ihre Gedanken und Bestrebungen einzugehen. Von dem einen hängt die sichere Erkenntnis ihrer eigenen Bestimmung, von dem anderen der Zusammenschluß mit den geeigneten Genossen zu gemeinschaftlichem Wirken ab. Unter der

mannigfaltigen Erregung und der Anerkennung, die sie erfährt, erstarkt ihre Kraft. In ihren wertvollsten Zügen, dem kindlichen, heimatlichen, stammestümlichen, nationalen und religiösen, wird sie befestigt. Von der Beschäftigung mit einem reichen und gehaltvollen Kreise neuer Vorstellungen und Gedanken erweitert sich ihr eigener Horizont. In der biblischen Lehre des Christentums geht ihr das Licht auf für die ererbten und angenommenen Auffassungen. Durch den Eintritt in die Volksgeschichte gewinnt sie erst das Verständnis, weil den Zusammenhang, für die historischen Fragmente der heimatlichen und volkstümlichen Überlieferung. Durch den idealen Umgang, wie ihn die heilige und weltliche Geschichte ihr ermöglichen, gelangt sie zu Adel und Würde der Gesinnung. Die Naturwahrheit bringt ihr die Aufklärung über das Wähnen unschuldiger Einfalt und die Befreiung von den Einbildungen kindlicher Naivetät. Indem sie fort geht, kommt sie heim: durch die Ferne lernt sie erst wahrhaft die Nähe begreifen. Im Gegenhalt zu der Schriftsprache erfaßt sie erst die Eigentümlichkeit und den köstlichen Wert der Mundart.

Höchste Forderung. Eine höchste Forderung bedeutet der Gedanke, daß vielseitige Bildung und Individualität sich ohne Rest durchdringen. Dieser vollkommene Zustand liegt in unerreichbarer Weite. Im Streben nach seiner Verwirklichung sieht sich der pädagogische Unterricht auf eine unendliche Bahn verwiesen. Doch wie entfernt das Ziel sei, laufen muß er rastlos danach.

Bedingungen. Eine ganze Reihe von Bedingungen ist zu erfüllen, damit die Individualität beim Lernen überhaupt zu ihrem Recht komme. Vor allem ist in allen Gebieten und auf allen Stufen dem Zögling uneingeschränkte Selbstthätigkeit zu gestatten. Besonders die ethische Beurteilung, das Durchdenken der Erfahrung, die Arbeit an den Begriffen und und ihre Bewahrung muß in seine Hand gegeben sein. Freie Geistesbewegung heischt weiter freie Rede. Beide — der individuelle Gedanke und das individuelle Wort — lassen sich nicht von einander scheiden. Die gerade natürliche Aussprache bietet dem bildenden Eingreifen auch allein die gewissen Fingerzeige. Stets muß ferner für Einschmelzung des Wissens in den Besitz des Ich gesorgt werden. In dieser Hinsicht haben die freien schriftlichen Arbeiten, hat der Aufsatz eine bedeutsame Aufgabe zu erfüllen.

Der Unterricht muß das ungezwungene Wechselgespräch, das sein Vorbild im vertrauten Austausch zwischen Mutter und Kind hat, zur Form der Unterweisung wählen. Es ist die beste Bürgschaft für freies Heraustreten des Zöglings aus sich selbst. Die Forderung des Anschlusses an die Individualität muß sodann durch die ganze Zeit der Bildung Geltung besitzen. Zu keiner Frist darf vergessen werden, daß die Individualität, zum einen Teil beharrende Natur, zum anderen festest gewurzelter und immer aufs neue wieder belebter Bewußtseinsbesitz, als wirkende Kraft und gegenwärtiger Geistesinhalt den Zögling immerdar durchdringt und erfüllt. Im Fortschritt der Bildung muß die Erfüllung jener Forderung sogar wachsend ernster und dringender erachtet werden. Dem Unterricht darf die rechte Geschmeidigkeit nicht fehlen. Obschon die wahre Methode nur Eine, da sie aus den ewigen Gesetzen des Geistes abgeleitet ist, so muß sie doch in der Anpassung an die wechselnden Individualitäten zu den mannigfaltigsten Modifikationen sich verstehen können. Der Unterricht darf die Thätigkeit des Zöglings auch nicht ganz und ausschließlich für sich in Anspruch nehmen. Der Individualität muß ein freier Spielraum bleiben. Sie muß können zu Atem kommen, sich wieder auf sich selbst besinnen, ihrem Hauptinteresse nachhängen, ihren stillen Kreis und ihre Lieblingsbeschäftigung wieder aufsuchen und vornehmen. Und selbst das genügt noch nicht. Seitens des Unterrichts müssen zuletzt besondere Veranstaltungen zur mittel- und unmittelbaren Pflege der Individualität getroffen werden. Dazu gehört erstlich die Einrichtung von Besprechungen mit des Zöglings Eltern, welche Gelegenheit geben, sie in ihrem Sinne für Heimatliches und Volkstümliches, Nationales und Religiöses zu bestärken und zur Hegung gleichen Sinns im Kinde anzueifern. Ferner die Einrichtung besonderer Unterhaltungsstunden mit dem Zögling, in welchen das heimatliche Natur- und Menschenleben, unter Berücksichtigung der volkstümlichen Seite, zum Gegenstand eigenen Hinweises und nachdrucksamer Hervorhebung gemacht wird. Dann die Erstellung von Garten und Werkstatt, worin dem persönlichen Zug für Beobachtung und Versuch, Gestaltung und Ausführung ein Feld der Bethätigung eröffnet ist. Endlich die Ausführung regelmäßiger Spaziergänge im Bereiche der Naturwelt und des Menschenkreises wie des Geschichtsgebietes

der Heimat, durch welche der Zögling geradeswegs zu den Nährquellen des individuellen Bewußtseins geleitet und eingeladen wird, daraus mit vollen Zügen zu trinken. —

c) Für die Zucht: **Mittelbarer, unmittelbarer Einfluß darauf: Auf den Gedanken des Zwecks im Punkt der Darstellung.** In dem Einfluß der Individualität auf die Verwirklichung der Vielseitigkeit und Auferbauung der Geisteseinheit liegt bereits eine bedeutsame mittelbare Rückwirkung derselben auch auf die Charakterbildung des Kindes, seine Zucht, beschlossen. Hervorragender noch erscheint jedoch die unmittelbare, die sie im geraden Verhältnis zu der letzteren äußert. Ja die Abhängigkeit der Erziehung von ihr erreicht darin den Gipfelpunkt. Freilich die Feststellung der Aufgabe der Charakterbildung ist dem Bereiche ihres Machtspruches abermals entrückt. Sie steht wieder bei der Ethik; die Aufgabe der Charakterbildung deckt sich mit der im allgemeinen Erziehungszweck ausgesprochenen idealen Forderung. Aber im praktischen Falle muß doch auch schon beim bloßen Denken der Aufgabe zugleich die Gegebenheit, innerhalb welcher sie Erfüllung finden soll, aufs ernstlichste und genaueste wieder mit in Betracht gezogen werden. Wie sollte die Charakterbildung sonst auch nur zu einem allgemeinen Plane kommen, der den eben in jener Gegebenheit enthaltenen Voraussetzungen und Bedingungen für die Erfüllung angemessen wäre?

Auf allen Schritten: Ausbildung der Energie und Konsequenz des Willens. Bei all' ihren wirklichen Schritten sieht sich die Charakterbildung sodann immer und immer wieder an die Individualität verwiesen. Sogleich beim ersten, der darin besteht, daß sie den Zögling von den Willensanfängen aus, die der Unterricht in ihm erzeugt, erst zum Wollen überhaupt und weiterhin zum entschiedenen Wollen zu bringen sucht. Er gelingt ihr am sichersten auf dem Boden der Individualität. Derselbe stellt das Herzgebiet im Umkreise des Interesse dar. Darin vor allem sind die Willenswurzeln eingesenkt, die der Unterricht gelegt. Aus ihm ziehen sie unausgesetzt ihre meiste Nahrung; denn die Individualität ist von sich aus aufgelegt und aufgefordert zum Wollen und Thun. Da stehen dem Zögling die günstigsten Gelegenheiten zu Versuchen im Handeln offen. Da winkt ihm die beste Aussicht auf glückliches Vollbringen. Hier fühlt er sich ja wohl, hier ist ihm alles so nahe und vertraut, hier gebricht es ihm am wenigsten an der zum Gelingen notwendigen Anstelligkeit und Klugheit. Hier fällt ihm das Thun leicht und dringt er mit Sicherheit bis zum Erfolg vor. Daraus gerade entspringt aber die gewisse Zuversicht in die Erreichbarkeit des Erstrebten, die den Kern vom Wollen ausmacht. Daraus entwickelt sich bei vielfältig erneuerter Erfahrung die Entschlossenheit und Stärke, die Energie, die den einen Grundzug im charaktermäßigen Wollen bildet.

Auch bei ihrem zweiten Schritte, der auf die Begründung der Folgerichtigkeit und Beharrlichkeit, der Konsequenz, als des anderen Grundzuges charaktermäßigen Wollens, gerichtet ist, muß die Charakterbildung ihre Unterlage und Stütze in der Individualität suchen. Denn da findet sie bereits angesetzt: eine gewisse Getreulichkeit und Stetigkeit in Zwecken und Verrichtungen; beharrliche Lebensgewohnheit, feste Art der Lebensführung, dauernde Sitte, die auf den einzelnen von den Kreisen seines Umgangs übertragen; aber auch gleichförmige Entschließung und Weise des Thuns, welche Niederschlag aus seiner Lebensgeschichte. Darin gewinnt sie den natürlichen Rückhalt für ihre eigenen Bemühungen um Herstellung der Einstimmigkeit und Berechenbarkeit des Wollens.

Aufrichtung des Gewissens. Auch bei ihrem dritten Schritte, welcher der Bildung und Aufrichtung des Gewissens gewidmet, ist die Zucht durchaus an die Individualität gebunden. In den Urteilen, im Standpunkt der Wertschätzung, in den Grundsätzen und Lebensregeln, welchen diese in ihrer religiös-sittlichen Sphäre einschließt, ist dafür Anfang und Ende gegeben. Allein von hier aus ist die eigene Anerkennung und persönliche Aufnahme der Ideen des Guten zu erreichen und denselben die wirkliche Willenserleuchtung und -Leitung zu sichern.

Innere Neuschaffung. Ebenso muß die Zucht bei ihrem vierten Schritt, durch den sie die thatsächliche Unterwerfung des ganzen Lebens unter die Führung der Ideen erstrebt, anheben von dem in der Individualität gegebenen Grunde. In deren natürlichen Regungen und Trieben, eingewurzelten Neigungen und Begierden, angenommenen Willenszügen und Willensgedanken haben Selbstauffassung und Selbstprüfung, Selbsterhebung und Selbstläuterung, hat die innere Umschaffung und Neubildung, ihren

eigentlichsten Gegenstand. Darauf ist alle Selbsterkenntnis, alle Selbstbeurteilung und wohl auch Verurteilung, alle Selbstbefreiung, alle innere Wiedergeburt, gerichtet. Im Absehen davon käme es niemals zu einer wahren religiös-sittlichen Durchdringung und Beseelung, Heiligung und Adelung des ganzen Menschen, niemals zur Verschmelzung und Einheit des verliehenen und errungenen Charakters.

Wachsamkeit. Endlich auch bei ihrem fünften, dem letzten, Schritte, der auf die Schulung zur Wachsamkeit auf die gewonnene sittliche Freiheit und zur Bewahrung dieses höchsten Gutes abzielt, muß die Zucht mit der Individualität beginnen und aufhören. Der Selbstzwang und -Kampf, zu denen sie aufmuntert und befeuert, Anleitung und Hilfe gewährt, gilt vor allen der Vermeidung und Zurückweisung der Gefahren und Angriffe auf die erlangte Würde aus der Artung der Individualität, ihrer Lage, Umgebung und Gesellschaft.

Rückwirkung auf Zucht und Individualität. Die Bethätigung der Charakterbildung auf der Grundlage der Individualität ist für deren Gelingen von unberechenbarer Wichtigkeit. Wo sich der Charakter von ungebrochener Individualität aus erhebt, da wird er durchgreifend, fest und bestimmt, da fehlt ihm nimmer die Freudigkeit des Wollens und der Mut zur That, da ist ihm eine unerschöpfliche Quelle der Rüstigkeit und damit eine natürliche Hauptstütze der Männlichkeit, da sind ihm in den erworbenen mittelbaren Tugenden zuverlässige Bürgen rechten Handelns gewonnen. Von reinen Händen gepflegte Individualität bietet in ihrer Einfalt und Unschuld und ihren Ansätzen zum Gewissen die wertvollsten Voraussetzungen für die Ausbildung einer innigen und tiefen sittlichen Überzeugung dar. Mit ihrer Aufrichtigkeit und Treuherzigkeit, mit ihrer frühen Gewöhnung zum Gottgefälligen, zum Guten und Rechten gewährt sie wahrhaftiger Selbstprüfung im Lichte der sittlichen Ideen und williger Hingabe an ihre idealen Forderungen mächtigen Vorschub. In ihrer Naivetät, ihrer Unverdorbenheit, ihrer Bewurzelung in ehrbarer Sitte, ihrem fröhlichen Sinn und ihrer unberührten Frische leistet sie wirksamste Unterstützung bei allen Schutz- und Trutzmaßnahmen gegen innere und äußere Bedrohung. Wenn aber dem Kinde Kraft und Selbstvertrauen verkümmert, Einfalt und Unschuld genommen, wenn Lustschätzung und Selbstsucht in ihm aufgenährt, der Lügengeist ihm eingepflanzt, wenn es schon mitgezogen hin auf den Weg des Gemeinen und Schlechten? Oder wenn es, gleich dem Dornstrauch am Wege, verwildert, in Gemüt und Gewissen versäumt, der Stumpfheit und Roheit verfallen? Geknickte, verderbte, gesunkene, verwahrloste Individualität hebt die Thatsache von der außerordentlichen Bedeutung der Gegebenheit des Zöglings für den guten Ausgang seiner Charakterbildung nicht auf, sondern dient gerade, wenngleich von der Kehrseite her, zu ihrer vollesten Bestätigung. Eben die Erfahrung nun, daß trotz aller Bemühung das Matte sich so schwer erhebt, das Verzagte sich so langsam aufrichtet, das Blasierte so selten für das Hohe begeistert, das Unlautere sich so hart dem Reinen gewinnen läßt, das Irdische dem Himmlischen, das Tierische dem Edelmenschlichen so lange widerstrebt, die Falschheit der Wahrhaftigkeit, das Böse dem Guten so zögernd weicht, das Verwilderte so zähe gegen das Gesetz des Geistes streitet, bildet das stärkste Zeugnis für die Abhängigkeit des Gedeihens der Zucht von dem Boden, den sie für ihre Aussaat vorfindet.

Aus der Vollbringung der Charakterbildung auf der Grundlage der Individualität erblüht der letzteren selbst reichster Segen. Die Naturkraft wird würdigen Zwecken gewonnen, sie erlangt den Wert eines sittlichen Gutes. Die zuerst hauptsächlich in der Beharrung der Gewohnheit, in der psychologischen Macht der Association begründete Stetigkeit des Wollens schreitet fort zu der Stufe der Einstimmigkeit desselben aus unverbrüchlicher Treue gegen unveränderliche Grundsätze. An die Stelle vertrauender Hinnahme des Geheißes der „Autoritäten“ tritt die freie Billigung der idealen Forderungen im Gewissen; die „Kindheitslehren“ machen der Wahrheit Platz. Die Sittengemäßheit wird in Sittlichkeit verwandelt, die Gebundenheit an das Gebot zur Selbstbestimmung erhoben. Die Wahl des Berufes endlich wird unter den Gesichtspunkt der Weihe des Wirkens durch eine von Gott gewollte Bestimmung gerückt.

Höchste Forderung. Eine höchste Forderung für die Zucht spricht der Gedanke aus, daß die Tugend sich vollkommen der Individualität vermähle. Damit sieht auch sie sich vor ein Ziel gestellt, dessen Erreichung ihr erst in unermeßlicher Ferne winkt. Doch eben darin soll auch für sie der schärfste Ansporn zu rastlosem Schaffen an solch' hohem Werke liegen.

Bedingungen der Geltung der Individualität bei der Zucht. Einer Folge von Bedingungen ist wieder zu entsprechen, wenn die Individualität auch bei der Charakterbildung die ihr gebührende Rücksicht finden soll. Unter anderer Erwägung ist nun vor allem zu sorgen, daß die individuellen Hervorragungen nicht zu Schaden kommen. In dem Zug der Kraft, den sie tragen, haben sie schon an sich gerechten Anspruch auf Schätzung und Bewahrung; aber für die Zucht kommt dazu noch der berührte wichtige Grund, daß auf ihnen besonders die Unverdrossenheit, Sicherheit und Nachhaltigkeit des Wollens, wozu sie führen möchte, beruht. Daher muß die Individualität in ihren unschuldigen Regungen bis hin zur Grenze des Zulässigen sich dürfen ausleben, es muß ihr zumal beim Spiel, jedoch auch auf dem Spaziergang, bei der Arbeit in Garten und Werkstatt alle statthafte freie Bewegung gegönnt werden. Und das wird nur der Erzieher vermögen, der sich selbst ein jugendfrohes Herz im Busen erhalten, dem es gegeben, mit der Natur noch Natur zu sein. Weiter muß namentlich der Sitte, worein das Kind gewachsen, vollste Achtung entgegengebracht und bei den Forderungen der Zucht allenthalben die Verbindung mit ihr gesucht werden. Bei jeder höheren Absicht der Charakterbildung hängt ferner alles davon ab, daß ihr der „Vater- und Muttersinn“, der Geist des guten Hirten nicht fehle, daß sie von dem reinsten sittlichen Ernste durchweht und von dem eigenen edlen Beispiele des Erziehers getragen sei. Denn nur dann wird sich überhaupt erst das rechte Umgangsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling gestalten, wird jener die zum Gemüte dringenden Töne treffen, dem Urteil der Einfalt den gehörigen Respekt bezeigen, nur dann wird ihm am Heile der in seine Hände gegebenen Seele wahrhaft gelegen sein, ihn nie das Vertrauen zum Kinde, selbst nicht zum gesunkenen, verlassen, sondern stets der Glaube durchdringen, daß sogar im tiefststehenden noch ein lichter Punkt, von welchem aus seine Rettung zu erstreben, nur dann wird ihm beim Bekämpfen und Austilgen des Unkrautes, das da wuchert, bei aller Strenge doch auch wieder Milde und Schonung verliehen und nur dann endlich die Geduld beschieden sein, die über alle Hemmnisse hinweg das Verlorene wieder gewinnt. Zuletzt müssen besondere Veranstaltungen zur innerlichen Auferbauung des Zöglings wie zu seiner Wiederherstellung getroffen werden. Dazu gehört in erster Linie die Einrichtung eines auf seine Stufe, seine Lage und seine Bedürfnisse eigens berechneten Gottesdienstes. In zweiter das teilnehmende Mitbegehen der hohen Tage und der heiligen Zeiten, die ihn in seinen Umgangskreisen berühren, und die fruchtbringende Rückbeziehung ihres Gedankens auf seine persönliche Gesinnung. In dritter schließlich die Bethätigung einer seinem Schutze und seiner Erhebung aus Liebe gewidmeten Seelsorge.

2. Überschlag der Bedeutung für die Erziehung im ganzen. *Weitere Folgen.* Übersieht man die Wichtigkeit des Anschlusses der Erziehung an die Individualität im ganzen, so muß man zuerst hervorheben, daß dadurch die Erziehung zur objektiven, d. h. zu einer solchen wird, welche Gottes Geschöpf nimmt, wie es ist, so führt, wie es ihm gemäß, und zu dem macht, was es werden kann. Danach, daß hierin alle Stärke und jeder Erfolg der Erziehung begründet liegt; denn einzig durch den ehrlichen Bund mit der Gegebenheit des Zöglings gelingt es ihr, diesem in seinem Innersten beizukommen und ihn der Selbständigkeit in Erkennen und Wollen, ja der Krone des Lebens, der Freiheit aus der Wahrheit, entgegen zu führen. Und zuletzt, daß die bedeutsamsten Folgen für die Gemeinschaft daran geknüpft sind: Schonung und Pflege der individuellen Kraft bedeutet mittelbar zugleich Sicherung der Kraft des Ganzen; Gefangennahme des individuellen Dichtens und Trachtens für die Weite allgemeiner Bildung und die Hoheit gottgefälliger, guter Zwecke ist die Grundvoraussetzung aller echten Harmonie in der Vereinigung; die Hegung des individuellen Talents und seine Gewinnung für einen im Gemeinsinn ausgeübten Beruf ist die Hauptgewähr aller gesellschaftlichen Leistung. —

3. Allgemeines letztes Ergebnis: Erziehung gilt dem einzelnen. Es ist das schlichte und freilich darum nur desto zwingendere Ergebnis aus der über alle Anfechtung hinaus liegenden Thatsache der durchgängigen Abhängigkeit der Erziehung von der Gegebenheit des Zöglings, daß sie sich allein dem einzelnen als solchem widmen sollte, ein Ergebnis, durch welches, von der Wirklichkeit her, nur die Auffassung vollkommene Bethätigung findet, zu der bereits der Antrieb zur Erziehung und der Gedanke derselben mit aller Notwendigkeit drängen.

Anforderungen an den Erzieher. Zur Ausführung der Erziehung im Anschluß an die Individualität wird als erstes erfordert, daß der Erzieher die Individualität in ihrer Beschaffenheit sicher zu ermitteln und in ihrer Entwickelung genau zu verfolgen vermöge. Ein zuverlässiges Hilfsmittel zur Entdeckung der eigentümlichen Begabung seines Zöglings ist ihm in dem Inhalt der vielseitigen Bildung und der kulturgeschichtlichen Vorführung desselben gegeben. Denn, welche die Vorstellungen seien, die das individuelle Bewußtsein beherrschen, und welches das Maß geistiger Kraft, das dem Zögling verliehen, in ihrem Reichtum umfaßt die vielseitige Bildung gewiß auch mit dasjenige Gebiet, durch welches er sich in seinem persönlichen Gedankenkreise angesprochen und herausgefordert findet, und in ihrer Vermittelung nicht als einer fertigen, sondern als werdenden schließt sie sicherlich die angemessenen Anreize und Erregungen ein, durch welche sein innerliches Vermögen geweckt und lebendig gemacht wird. Das untrügliche Anzeichen dafür, daß die Individualität erreicht und getroffen, ist die hervortretende Aufmerksamkeit und der entsprechende Eifer: Wenn das sonst matte Auge aufleuchtet, wenn sich der Zögling gepackt und festgehalten erweist, eine überraschende Ursprünglichkeit der Gedanken und ebenso neue Ausdauer und Kraft des Mitgehens bekundet, nicht allein in der oder der, sondern beharrlich, ja wachsend in allen Stunden über den nämlichen Gegenstand, dann ist darauf zu bauen, daß die Seite an ihm berührt worden, wo seine Stärke liegt. Andere in ihrer Art nicht minder sichere Hilfsmittel zum Auffinden der besonderen Ausstattung seines Zöglings sind dem Erzieher in dem vielseitigen Leben und Thun, das sich an das vielseitige Lernen anschließt, dargeboten: vor allem wieder im Spiel, diesem wahrsten und getreusten Spiegel der kindlichen Eigenart, dann in den Spaziergängen, ferner den Kunstübungen, technischen Beschäftigungen, dem ganzen Nebenunterricht, der den erziehenden Hauptunterricht als Vorschulung auf ein künftiges gesellschaftliches Wirken begleitet, und endlich in den hervorgehobenen Veranstaltungen zur Erhebung und Besserung offenbart sich namentlich deutlich des Zöglings Naturell und berufliches Talent, seine religiös-sittliche Angelegtheit, während bei der Vermittelung der vielseitigen Bildung hauptsächlich seine Ausstattung für die Erkenntnis ans klare Licht tritt. Beiderlei Ergebnisse ergänzen sich somit zu einer vollkommenen Bestimmung aller Hauptzüge der Individualität desselben.

Als zweites wird zur Bethätigung der Erziehung auf der Grundlage der Gegebenheit erheischt, daß der Erzieher selbst aufrichtige Schätzung und scharfes Auge für die letztere besitze. Beides in ihm auszubilden, ist wohl mit eine der belangvollsten Aufgaben des Seminars. Zur Schätzung führt es ihn, indem es ihn ganz erfüllt und durchdringt mit dem Gedanken der Erziehung. Das Auge verleiht es ihm schon durch Erhaltung seiner eigenen Ausgeprägtheit; denn persönliche Bestimmtheit ist immer zugleich Organ für Wahrnehmung und Erfahrung jener eines andern. Besonders aber durch absichtliche planmäßige Anleitung zur Beobachtung und Erforschung der Individualität. Solche ist ihm zum mindesten ebenso dringend von nöten, wie demjenigen, der Betrachtung und Feststellung der Gegebenheit in der äußeren Natur berufsmäßig üben soll, dafür berechnete zusammenhängende Vorbereitung unentbehrlich ist. In seine eigene Hand ist es sodann gelegt, Schätzung und Auge für die Individualität sich nicht nur zu bewahren, sondern unablässig zu steigern und zu schärfen: durch stets weitergehende Vertiefung in den Gedanken der Erziehung, durch Ergründen der persönlichen Entfaltung, durch das Studium der eigenen Kinder, die ihm Gott geschenkt, aber auch der fremden, deren Leben sich ihm aufthut, durch Pflege des Umgangs mit dem Volke und endlich durch Versenkung in solche Dichtung und Geschichtschreibung, worin individuelles Leben, individueller Geist dargestellt und ausgesprochen. Als drittes und letztes wird zur Verwirklichung der Erziehung auf dem Boden der Individualität die feste Bewurzelung des Erziehers in der Umgebung und den Gesellschaftskreisen seines Zöglings verlangt. Dieselbe kann nur dann wahrhaft vollkommen zur Thatsache werden, wenn er mit diesem Eine Heimat, Eines Stammes und Volkes, Eines Bekenntnisses ist.

Gesichtspunkte für die Feststellung der Individualität. Für die Feststellung der Gelegenheit des Zöglings gelten die nachfolgend bezeichneten Gesichtspunkte:

I. Ursprüngliche Ausstattung. 1. Körperliche Eigentümlichkeiten. a) Gesundheit. b) Sinne. c) Glieder. 2. Seelische Züge. a) Geisteskraft. (Erregbarkeit, Empfänglichkeit, Schärfe,

Ausdauer.) b) Geistige Beweglichkeit. (Association, Reproduktion.) c) Temperament. (Reizbarkeit, Lebendigkeit. d) Talent. (Anstelligkeit, Trieb.) II. Erworbene Anlage. 1. Leibliche Eigenschaften. a) Sinnesausbildung. (Auge!) b) Gebrauch der Glieder. (Hand!) 2. Geisteszustand. a) Individuelle Bewußtseinserfüllung. (Erfahrungen, Erlebnisse nach Inhalt, Klarheit, Deutlichkeit, Reichtum und Ausbreitung. — Zahlvorstellung. — Ausdruck.) b) Individuelle Ansätze geistigen Lebens. (Geweckheit, Aufgeschlossenheit, Aufmerksamkeit, Regsamkeit, Selbstthätigkeit. — Wißbegierde, Denken, Schönheitssinn.) c) Individuelle Ansätze religiös-sittlichen Lebens. (Beschäftigung, Spiel, Gewohnheit, Sitte, Gehorsam, Ehre, Rechtschaffenheit. — Gewissen. — Mitgefühl, Wahrhaftigkeit, Pietät, Ehrfurcht. — Anhänglichkeit, Freundschaft, Heimat- und Vaterlandsliebe, Gedanken an den Beruf. — Glaube, Frömmigkeit, kirchlicher Sinn.)

Die Feststellung muß im unmittelbaren Vollzug der Erziehung, bei den Gelegenheiten geschehen, welche die verschiedenen Seiten der erzieherischen Thätigkeit, Regierung, Unterricht und Zucht, von selbst darbieten. Aufnahmen nach Art zahlenmäßiger Untersuchungen gehören zu den Erscheinungen „statistischer Krankheit". Wichtig ist es, bei der Feststellung nicht nur den auf- sondern auch den absteigenden Graden in der Gegebenheit bis zur Grenze nachzugehen. Die Ergebnisse sind in einem Beobachtungsbuch, dessen inhaltliche Gliederung den Gesichtspunkten für die Feststellung entspricht, aufzusammeln und zu bewahren. Zweckmäßig werden gleichzeitig die Weisungen angemerkt, die aus dem Erfunde jeweils für die Maßnahmen der Erziehung erfließen.

Wilh. v. Humboldt, Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung. Kein Geringerer als Wilhelm v. Humboldt ist als der Hauptvertreter des Gedankens von der rein individuellen Erziehung anzusprechen. Nichts auf Erden gilt ihm so wichtig als die höchste Kraft und vielseitigste Bildung der einzelnen. Alle Resultate müssen dieser inneren Kraft des Menschen untergeordnet bleiben. Zur Erreichung des wahren Zwecks des Menschen, nämlich höchster und proportionierlichster Ausbildung seiner Kräfte zu einem Ganzen, unter Erhaltung seiner ersten und einzigen Tugend, der Energie, ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Der einzelne muß eines Zustands genießen, in welchem er sich aus sich selbst in seiner Eigentümlichkeit zu entwickeln vermag. Außer der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte Mannigfaltigkeit der Situation. Daher keine öffentliche Staatserziehung. Der Staat achtet nur auf die Resultate, nicht auf die Kraft und Bildung der Menschen. In jeder öffentlichen Erziehung herrscht der Geist der Regierung. So giebt sie auch dem Menschen eine gewisse bürgerliche Form, indes ihm vor allem freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung zu teil werden sollte. Die öffentliche Erziehung untersteht auch der Einheit der Anordnung. Daraus entspringt allemal eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung, welche der eigenen Entwickelung im Wege steht. Nur die Privaterziehung hat den Menschen vor Augen, nur sie erhält ihm die Energie. Es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staat zu erwarten haben. Humboldts Auffassung von dem Wesen der Natur und dem wahren letzten Ziel des Menschen ist heute, zugleich mit seinem Gedanken vom Staate, berichtigt und ergänzt. Aber gesichert durch alle Zeiten bleibt die Erkenntnis, daß die Erziehung vor allem dem einzelnen als solchem gelte, und fest in alle Zukunft steht ihre Begründung auf dem Prinzip der individuellen Freiheit. (S. Art. Wilh. v. Humboldt.)

Die individuelle Erziehung in der Gegenwart gehemmt, aufgehoben. Freilich in der Gegenwart bewegt sich die Erziehung auf anderen Bahnen, als diejenigen sind, welche ihr beim Anschluß an die Individualität gewiesen wären. Sie ist Erziehung in zusammengedrängten Massen, und sie ist öffentliche Erziehung. Beides läßt sich aus dem Zwang der Umstände, durch den auch sonst die Forderung der Vernunft so oft umgebogen wird, begreifen, jedoch nimmermehr gut heißen.

Nicht die Haufenerziehung. Denn sie macht schon die Durchführung einer dem einzelnen zusagenden Leitung zur reinen Unmöglichkeit und begünstigt ein Übergewicht der Druckmaßregeln über die milderen Vorkehrungen, unter welchem das individuelle Frohbehaben, ein Hauptquell individuellen Kraftgefühls, notwendig leiden muß. In noch schlimmere Bedrängnis gerät dabei der erziehende Unterricht. Sie zwingt ihn unweigerlich dazu, auf die genaue Befolgung seiner wichtigsten Gesetze, wie der Gemäßheit bei der

Auswahl, der Vorbereitung bei der Aneignung und der Verhältnismäßigkeit bei der begrifflichen Durcharbeitung der Bildungsstoffe, zu verzichten.

Wie sollte er auch dazu imstande sein, für 60, 70, ja häufig noch weit mehr Köpfe, welche wer weiß wie viele geistige Stufen vertreten, einen Stoff zu finden, der dennoch jeglichem darunter innerlich gleich nahe stände? Oder wie sollte er es vermögen, solch' große Scharen in Heimat und Volkstum mit dem sicheren Ergebnis umherzuleiten, daß trotzdem jeder einzelne zu echtem Erfahren und Erleben gelangte? Oder wie sollte es ihm gelingen, eine Unterweisung in Gang zu setzen, die, ungeachtet der vielen individuellen Abweichungen, zuverlässig einen jeden an der stärksten Stelle seines selbstwachsenen Bewußtseins erreichte und von hier aus, völlig durch sich selbst, stetig zur Höhe des allgemeinen Gedankens hinauf führte? Er kann, auch bei größtem Ernst und bestem Willen, dem Schicksale nicht entfliehen, zum Durchschnittsunterricht hinab zu sinken, der wie vielen aus der Masse darbietet, was ihnen noch nicht oder nicht mehr entspricht, wie viele vergebens zu den Ursprungsstätten wahrer Vorstellungen und Gefühle lenkt, für wie viele über oder unter der Linie ihrer Auffassung sich bewegt, bei wie vielen darum auch eitle Hoffnung innerlichen Erfaßtwerdens, geistiger Erweckung und Belebung, freier Selbstthätigkeit und eigenen Weiterstrebens hegt, für wie viele also in der Begründung der Aufrichtigkeit, Selbständigkeit und persönlichen Geltendmachung ohne Erfolg arbeitet.

Aber in die größte Not wird durch die Massenerziehung doch die unmittelbare Charakterbildung versetzt. Ihr, der bei allem, was sie zur Beseelung, Erhebung und Heiligung, oder zur Bewahrung, zur Errettung des Zöglings plant und unternimmt, feinste Berechnung auf sein religiös-sittliches Bedürfnis, vollkommenste Anschmiegung an seinen Gemüts- und Willenszustand obliegt, ist es in so vielen Fällen nicht einmal möglich, jenes Bedürfnis und diesen Zustand auch nur zu gewahren. Sie muß auf den engen vertrauten Umgang mit dem einzelnen, auf die Entfaltung eines reichen innigen Erziehungslebens verzichten. In dem Haufen ist ihr der einzelne in die Ferne gerückt, mit der Maske äußerer Unterwürfigkeit täuscht er sie über sein eigentliches Gesicht. So ist sie in noch höherem Grade als der Unterricht zu einem Überhauptverfahren gedrängt, welches, wie es den einzelnen noch weit mehr vorübergeht, auch noch viel ärmer ist an Frucht seiner Veredelung.

So wenig als die Massenerziehung, ja noch minder läßt sich die öffentliche billigen. Jene bedeutet in sich doch noch nicht den reinen Gegensatz, sondern nur die Einschränkung und Erschwerung der individuellen; sie gestattet es folglich, trotz alledem, was sie der Anwendung hindernd in den Weg stellt, an dem Grundsatz der individuellen Freiheit noch festzuhalten. Diese dagegen ist ihrer inneren Natur nach unverträglich mit individueller Erziehung. Sie ist mehr wie bloße Gefährdung, sie ist Verneinung und Aufhebung derselben. Dem Grundsatz von der individuellen Freiheit stellt sie den von der individuellen Abhängigkeit, der Moral der freien Selbstbestimmung die der Gebundenheit an das Gebot der Autorität entgegen. In ihrer Darstellung bestätigt sie jede Besorgnis Humboldts in Bezug auf Hemmung der eigenen inneren Bildung des Menschen. Es kommt ihr wirklich ganz hauptsächlich auf die Resultate an. Überall läßt sie den Gesichtspunkt der Erhebung zum Adel der Mannheit entschieden zurücktreten hinter jenen möglichst umfassender Wissensvermittelung. Überall sucht sie statt der intensiven die extensive Größe, statt der Stärke der Kraft die Ausdehnung der Leistung. Überall setzt sie an die Stelle der selbstthätigen Erarbeitung das gedächtnismäßige Aufnehmen, der Erneuerung des Werdens und Erwerbens das Überliefern des Bildungsgutes. Überall eilt sie mit unruhiger Hast von Ergebnis zu Ergebnis, statt den Geist in stillem Verweilen mit einem Zwecke zu beschäftigen. Aber sie sieht es auch thatsächlich auf Einförmigkeit der Wirkung ab. Sie ist bestrebt, alles gleich zu machen. In Normativen, Bestimmungen, Erlassen unterwirft sie die Lehrerbildung, die Jugendunterweisung in einem ganzen Land, einem großen Volk, bis zu den Büchern hinab, die gebraucht werden dürfen, auf Zeiten hinaus dem nämlichen Ziele, derselben Richtung, ja dem gleichen Verfahren. Durch eine aus dem Augenpunkte der Polizei bethätigte Beaufsichtigung zwingt sie zum pünktlichen Vollzug der Verordnungen, zur genauen Einhaltung der Vorschriften. Erziehliche Bestrebungen, die sich trotzdem zu regen wagen, trifft sie mit der Wucht der Ahndung. Sie zieht allerwege Unterthänigkeit und Gehorsam der Begeisterung und Gewissenhaftigkeit vor. Ihre letzte

Absicht ist die Verwandelung alles erzieherischen Thuns in das ewig gleiche Ticktack des Uhrwerks. Und nun die Folgen! Aus der Zuspitzung schon der Lehrerbildung auf die Resultate geht wesentlich jene beklagenswerte Abhängigkeit des Lehrerstandes von den Tendenzen besonders des politischen und religiösen Radikalismus mit hervor, welche der Rücksichtnahme auf die gesellschaftliche und geschichtliche Bedingtheit der Erziehung so äußerst feindlich sind, wie die Forderungen der allgemeinen und der bekenntnisgleichgiltigen Volksschule unwiderlegbar bezeugen. Eben daraus entspringt auch die Einnahme des Lehrerstandes von dem Irrgedanken einer abstrakten Erziehung, die sich verwägt, den Menschen, unter Mißachtung seiner ganzen Entwickelung und Beiseitesetzung aller Mächte, die hierauf Einfluß üben, gleichsam von vorne an aufzubauen. Der äußere Wissenskultus und einseitige Gedächtnisdienst bei der Jugendbildung sodann führt erfahrungsgemäß zu unersetzlicher Einbuße an Frische der Empfänglichkeit und zur Dämpfung aller ursprünglicher Energie der Seele, zum Verluste natürlicher Einfalt und Schlichtheit, des Mutterwitzes, selbst des rechten Tons der Rede, zur Stumpfheit und Gleichgiltigkeit gegenüber Natur und Leben, zur Mattigkeit, ja Regungslosigkeit im Denken, oft zur Gefährdung der Gesundheit und Rüstigkeit des Leibes, zur Hinopferung der Harmonie im menschlichen Wesen. Die Vielgeschäftigkeit erzeugt notwendig Zerstreutheit und Zusammenhangslosigkeit des Geistes und beides wieder ebenso notwendig Mangel an persönlicher Haltung und Armut an Charakter. Unter dem Drucke der Bevormundung erstirbt die pädagogische Freiheit, das ist die Hingabe an das Ideal der Erziehung aus eigener Entscheidung. Damit sinkt die erziehliche Berufsübung aus der Höhe sittlichen Werks hinab zur bloßen äußerlichen Verrichtung. In der Selbstbestimmung und Selbstthätigkeit des Erziehers wird zugleich unbarmherzig die des Zöglings mit getroffen. Das bedeutet aber nicht etwa nur für den einzelnen allein Hintanhaltung der Erstarkung zur Männlichkeit und Thatkraft, sondern in seinen ferneren Folgen auch Unterbindung der Entwickelung des gesamten Volkes zu wahrer Freiheit und Energie. Denn immer bleibt es unanfechtbar bestehen, daß alle Höherbildung der Gemeinschaft auf jener des einzelnen beruht. Aus dem Zusammenwirken dort des Hinsteuerns auf die Resultate und hier auf die Geltendmachung durchgreifenden Regiments ergiebt sich noch zuletzt die tagtäglich wachsende Entfernung der öffentlichen Erziehung von den Nährquellen individuellen Geisteslebens: der Familie, dem Volkstum und der Kirche. In ihrer Geringschätzung, Bedrängung und Unterdrückung der individuellen Entwickelung gerät dieselbe in offenen Widerstreit mit dem Geist, der unsere ganze neuere Geschichte, von der Reformation her, durchdringt und gerade danach ersichtlich strebt, das Individuum zur Anerkennung zu bringen, einen Kulturbau aufzurichten, dessen Säulen die geistige Bildung und religiös-sittliche Charaktertüchtigkeit des einzelnen sind, entfremdet sie sich jenem Grundzug unseres Volkes, der auf persönliche Unabhängigkeit in Denken, Streben und Lebensgestaltung geht, scheidet sie sich ab vom Kern des Christentums, der in der Berufung eines jeglichen zur Freiheit des göttlichen Sohnes besteht.

Verbesserungsvorschläge. Was ist zu machen, daß die Gegebenheit in der Erziehung zur gebührenden Geltung komme? Viererlei. Das erste ist die Verwirklichung einer Schulverfassung auf dem Boden der Selbstverwaltung nach den Forderungen des Elternrechts an das Kind und des Grundsatzes billiger Vertretung der anderweiten berechtigten Interessenten bei der Erziehung.

Dadurch allein ist vor allem der Zusammenhang der Erziehung mit der Familie gesichert. Es ist darin die wichtigste Voraussetzung für die Anpassung derselben an die Sonderlage des Zöglings, an die gesellschaftlichen und geschichtlichen Faktoren seiner Entwickelung gewonnen. Darin liegt die vornehmste Bedingung für die so unerläßliche Mannigfaltigkeit der Schulen, bei der auch genügend Raum bleibt für alle echten, das heißt nicht aus dem Geschäfts- sondern Erziehungsgeist hervorgegangenen, Privatinstitute, denen der pädagogische Fortschritt so unendlich vieles zu danken hat, und für die so notwendige eigentümliche Ausgestaltung aller Einrichtungen für den Schutz und die Rettung sittlich bedrohter, gesunkener Jugend. Sie bietet die meiste Aussicht auf Beseitigung der Schulungeheuer und der großen Klassen, in welchen unberechenbar wertvolles individuelles Leben jahraus jahrein zu Grabe geht. Sie giebt die beste Gewähr für die segenbringende Wechselwirkung zwischen Haus und Schule, Kirche und Schule. Sie eröffnet die Möglichkeit weitest gehender Geltendmachung der Forderungen der Erziehungswissenschaft.

Sie leistet die sicherste Bürgschaft für die pädagogische Unabhängigkeit des Lehrstandes.

Das zweite ist die Verwandelung der Schulen nach ihrem inneren Charakter in Erziehungsschulen. Einzig damit wird der Bevorzugung der Resultate ein für allemale der Abschied gegeben, Selbstthätigkeit und Selbstbildung, vielseitige Erweckung bei gleichzeitiger Fürsorge für persönliche Ganzheit wahrhaft und dauernd an den Platz bloßer Nachahmung, äußerer Stoffaufnahme und innerer Zerteilung gesetzt, Pflege der Sinnenkräftigkeit bei aller Erhebung zur Erkenntnis, Schonung und Erhaltung der ursprünglichen Züge bei aller Ausbildung des Geistes zur strengsten Pflicht gemacht, neben dem Unterricht die Charakterbildung, neben dem Anbau von Verstand und Vernunft auch die Veredelung des Gemütes und Versittlichung des Willens, neben der Führung zu Begriff und Einsicht auch die Verfeinerung und Bereicherung im Gefühl, die Erhebung zu Wille und That, mit Einem Wort, die vollkommene Menschenbildung, von der vorfindlichen Gegebenheit aus und unter unablässiger Rückbeziehung darauf, zu Ehren und uneingeschränkter Geltung gebracht.

Das dritte ist die Neugestaltung der Lehrerbildung auf der Grundlage der Bildungsfreiheit und mit dem Endziele der Durchbildung des einstigen Erziehers zu einer wahren Person, mit Hilfe nicht etwa überwiegend naturwissenschaftlicher, sondern vor allem volkstümlicher, historischer, religiöser und philosophischer Einführung, woraus allein die aufrichtige Schätzung eigentümlichen Lebens, Sinn und Achtung für geschichtliche Bedingtheit, Durchdrungensein von der idealen Bedeutung des Christentums und der Kirche, die Ausrüstung zu unbeirrter Prüfung begegnender Truggedanken zu gewinnen ist. Diese Neugestaltung der Lehrerbildung ist das A und O der geistigen Selbstbefreiung des Lehrerstandes aus dem Zauberbann jener Idole der allgemeinen Volks-, der Simultanschule, deren Verehrung ihn heute zum Feind der Individualität macht. Sie ist die erste und letzte Bedingung innerlichen Rechtstitels auf Gewährung pädagogischer Unabhängigkeit. Von ihr hängt alles aufrichtige Zusammengehen der Schule mit dem Hause, dem heimatlichen Kreise und der Kirche ab. Mit ihr steht und fällt die Verwirklichung der Erziehungsschule überhaupt, das heißt zugleich die Verwirklichung des Gedankens von der Individualität als dem eigentlichsten Angelpunkt aller Erziehung.

Das vierte und letzte ist die Andersordnung der Vorbildung der Lehrer, und zwar in der Weise, daß dieselbe künftig hin in pädagogischen Universitätsseminaren mit praktischen Übungsschulen erholt wird. Ohne solche Andersordnung bleibt jede Neugestaltung der eigentlichen Lehrerbildung ein bloßer schöner Traum, der höchstens auf dem Papiere seine Erfüllung findet. Darin liegt ihre außerordentlich große mittelbare Wichtigkeit für die Förderung der Angelegenheit individuell gerichteter Erziehung. So bewegt sich die Reihe der Vorschläge zur Herbeiführung einer Besserung der herrschenden Not in der Erziehung, unter der die Individualität seufzt, zwischen der Familie und der Wissenschaft. In der That muß jede Überlegung der Frage, wie aus dieser Not herauszukommen sei, mit der einen beginnen und der anderen enden.

Fingerzeige für das Studium der Frage von der Individualität nach ihrer theoretischen und praktischen Seite. Eine geschlossene Sonderdarstellung über die Individualität nach ihrer psychologischen und pädagogischen Seite hin, wie eine solche über Denken und Gedächtnis, über Apperzeption vorliegt, giebt es wohl vom Boden der Herbartischen Psychologie und Pädagogik aus noch nicht. Aber in den einschlägigen theoretischen Werken des Meisters und seiner Schüler, besonders im Lehrbuch Herbarts zur Psychologie, in der empirischen Psychologie von Drobisch und in Volkmanns Lehrbuch der Psychologie, sind in der ersteren Hinsicht fruchtbarste Winke und Ausführungen gegeben. Tief eingehende Untersuchung der Individualität nach ihrer angeborenen wie erworbenen Bestimmtheit sowie nach ihrer erziehlichen Bedeutung begegnet bei Ziller, schon in der Einleitung in die allgemeine Pädagogik, hauptsächlich aber in der gerade auch hier so sehr eindringenden Grundlegung und der allgemeinen Pädagogik. Die Gestaltung der Schulverfassung, um darauf eigens hinzuweisen, nach den Forderungen des Familienrechts an das Kind, hat, abgesehen von Ziller, namentlich Dörpfeld zum Gegenstand beharrlichster und gründlichster Erwägungen gemacht und in einer Anzahl Schriften, worunter „die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staat“ und „das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung“, die erste und die letzte, die hervorragendsten sind, dargelegt. Auf die geradezu entscheidende Bedeutung der Lehren Humboldts über die höchsten und unaufgebbaren

Ansprüche des Individuums, welche er besonders in den an die Öffentlichkeit gelangten Bruchstücken seines Werkes: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, und in dem Briefe an Georg Forster vom 1. August 1792 entwickelt hat, ist schon im Verlauf der Darstellung nachdrücklich hingezeigt. Es war dabei überhaupt öfters geboten, Winke zur Durchdringung der Individualität, nach jeder Richtung hin, zu geben. Indem auch an diese hier am Schlusse noch einmal erinnert wird, möge nur noch der Rat an jeden thätigen Erzieher anzufügen erlaubt sein: sich, wie in allen anderen, so auch bei dieser Sache weniger auszubreiten, dafür aber um so mehr zu sammeln und zu versenken. Denn auch bei ihr kann es doch nicht seine Aufgabe sein, zu lesen, was der und zehn andere, vielleicht von den abweichendsten philosophischen Standpunkten aus, über den Gegenstand etwa geäußert, sondern er muß sich wiederum wenigen, freilich verläßlichen Führern anvertrauen und sich an ihrer Hand in die Tiefen desselben leiten lassen, im übrigen zusehend, wie es ihm durch eigene Anstrengung gelinge, ihn zu erfassen und Früchte davon im eigenen Handeln zu ernten.

Würzburg. Peter Zillig.

Individualismus

s. Sozialismus und Individualismus

Induktion, ihre Bedeutung für den Schulunterricht

(Vgl. Formalstufen)

1. Wesen der Induktion. 2. Arten, a) nach dem Verfahren, b) nach dem Resultat. 3. Hilfsverrichtungen. 4. Bedeutung der Induktion und ihr Verhältnis zur Deduktion. 5. Der Lernprozeß. Didaktische Folgerungen.

Zu den logischen Operationen, welche für die Entdeckung und Herleitung neuer Wahrheiten, wie auch für die Darstellung und didaktische Verpflanzung bereits gewonnenen Wissens von eminenter Wichtigkeit sind, gehören Induktion und Deduktion. Die Einsicht in ihr wahres Wesen vermag die verständige Teilnahme an der Arbeit der Wissenschaft ebenso zu fördern, wie die Wertschätzung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Belehrungen.

Während in manchen naturwissenschaftlichen Kreisen, namentlich in solchen, denen eine tiefere logische Schulung abgeht, die Induktion als die Universalmethode der modernen Wissenschaft gilt, identifiziert man sonst vielfach Deduktion mit wissenschaftlichem und Induktion mit elementarem Verfahren. So glaubte Bartels*) noch vor wenigen Jahren behaupten zu dürfen [allerdings in großenteils wörtlicher Übereinstimmung mit Diesterweg]**): „Die Induktionsmethode führt als elementarische Entwickelungsmethode zu naturgemäßer, geschichtlich-psychologischer Entfaltung des Geistes, sie ist die rationelle oder vernünftige Methode“, sie „leitet zum wirklichen, klaren und bewußten Wissen, ermöglicht und begünstigt das selbstthätige Fortschreiten“. Die Deduktionsmethode hingegen, die freilich mit der dogmatischen verwechselt wird, gewöhne an Nachsprechen, an passives Annehmen und erschwere das Selbstdenken oder mache es unmöglich.

An dergleichen Halbheiten und Widersprüchen in der Darstellung und didaktischen Ausbeutung logischer und psychologischer Grundverhältnisse ist die pädagogische Litteratur nicht arm, ein Zustand, der sich nur dadurch erklären lassen dürfte, daß es vielfach kein einheitlich gestaltetes und methodisch geprüftes Fundament ist, auf dem pädagogische Erwägungen aufgebaut zu werden pflegen, sondern ein Konglomerat da oder dort aufgeraffter Lehrmeinungen und begierig gepflückter Sentenzen. Als eine Art wissenschaftlicher Dekorationsstücke führen diese neben und innerhalb der durch Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit sich auszeichnenden Imperativpädagogik ein Sonderdasein, da sie weder die Einsicht in das Wesen und Werden psychischer Prozesse befördern, noch fruchtbare Antriebe für die Umsetzung pädagogischer Gedanken in die mannigfachen Formen der Bildungs- und Versittlichungsveranstaltungen gewähren.

1. Wesen der Induktion. Überall da, wo man aus gegebenen Urteilen neue abzuleiten sich bemüht, und in den meisten Fällen, bei denen es sich um Erweiterung des Wissens handelt, spielt jener fundamentale Denkprozeß, der unter dem Namen des Schließens sogar im vulgären Bewußtsein bekannt ist, eine her-

*) Pädagogische Psychologie nach Lotze. Jena 1890. II, 78.

**) Jahrbuch 1864: „Die richtige Methode des Forschens und Lehrens“, wieder abgedruckt in den „Ausgewählten Schriften“, IV, 323—333.

vorragende Rolle. Dabei geht die Gedankenbewegung entweder vom Besonderen auf das Allgemeine oder umgekehrt. Im ersteren Falle ist der Schluß induktiv, im zweiten deduktiv. Der Deduktionsschluß oder Syllogismus nimmt seinen Ausgang von allgemeinen Wahrheiten und leitet daraus besondere Sätze, die Gewißheit einer einzelnen Thatsache ab (spezifizierender Schluß), z. B.

Alle Körper haben drei Dimensionen.
Der Würfel ist ein Körper.

Also hat auch der Würfel drei Dimensionen.

Was von Allen gilt, gilt auch von jedem Einzelnen; was der Gattung zukommt, muß auch der Art zukommen. Auch der Schluß vom Grunde auf die Folge gehört hierher. Der Induktions- oder Generalisationsschluß hingegen ist der Schluß von sämtlichen oder wenigstens möglichst vielen besonderen Fällen auf die ganze Art, von den einzelnen, in der Erfahrung vorliegenden Thatsachen auf eine allgemeine Wahrheit, eine Regel oder ein Gesetz, von der Folge auf den Grund. Man kann darum nach Stuart Mills treffendem Ausdruck*) jede Induktion als eine „Verallgemeinerung aus der Erfahrung“ betrachten.

2. Arten der Induktion. a) Kroman unterscheidet (in seiner „Kurzgefaßten Logik und Psychologie“**) nach dem Verfahren zwei Arten der Induktion: Die Additions- und die Gleichheitsinduktion. Jene wird überall da Platz greifen, wo die Zahl der besonderen Fälle eine beschränkte ist und darum in den Bereich der unmittelbaren Erfahrung gehört, z. B.

Der erste Jupitermond hat Achsendrehung.
„ zweite „ „ „
„ dritte „ „ „
„ vierte „ „ „

Alle vier Jupitermonde haben Achsendrehung.

Bei der viel häufiger zur Verwendung kommenden Gleichheitsinduktion wird im ersten Vordersatz eine gewisse Thatsache für einen oder mehrere besondere Fälle konstatiert, während der zweite Vordersatz die Übereinstimmung des Verhaltens aller übrigen Fälle darlegt:

Das spezifische Gewicht dieses Bleiklumpens ist 11.
Alle anderen Bleiklumpen müssen sich auf dieselbe Weise verhalten.

Das spezifische Gewicht des Bleis ist 11.

Allgemein:
A_1 ist B.
A_2, A_3 .... verhalten sich ebenso wie A_1.

A ist B.

Sind aber die im zweiten Vordersatz aufgezählten Fälle noch nicht genügend erforscht, so wird die Induktion folgende Form annehmen müssen:

A_1 ist B.
A_2, A_3 .... verhalten sich wahrscheinlich ebenso wie A_1.

A ist wahrscheinlich B.

b) Sieht man auf das Resultat der Induktion, so ergiebt sich eine weitere Einteilung. Mit Wundt (Logik II.) unterscheiden wir je nach dem Grade der Allgemeinheit, welche dem durch Induktion gewonnenen allgemeinen Satze, dem Gesetze zukommt, drei Stufen:

1. Rein empirische Gesetze, die keine Angaben über Kausalbeziehungen enthalten. „Ein empirisches Gesetz ist eine Gleichförmigkeit, sei es der Aufeinanderfolge oder des Zusammenbestehens, welche in allen Fällen, die innerhalb der Grenzen unserer Beobachtung liegen, Stich hält, die jedoch keine Sicherheit dafür gewährt, daß sie auch außerhalb dieser Grenzen Stich halten wird; entweder, weil das Konsequens nicht wirklich die Wirkung des Antecedens ist, sondern mit diesem zusammen einer Kette von Wirkungen angehört, die aus früheren noch nicht ermittelten Ursachen fließen, oder weil wir Grund haben zu glauben, daß die Succession (obgleich sie einem ursächlichen Verhältnis angehört) sich in einfachere Successionen auflösen läßt, und, als von einem Zusammenwirken mehrerer Faktoren abhängig, einer unbekannten Menge von möglichen Gegenwirkungen ausgesetzt ist. Mit anderen Worten, ein empirisches Gesetz ist eine Verallgemeinerung, bei der wir uns nicht damit zufrieden geben können, sie wahr zu finden, sondern noch fragen müssen, warum sie wahr ist.“ (Mill a. a. O. III, 262 f.)

2. Allgemeinere Erfahrungsgesetze, welche durch Zusammenfassung einzelner empirischer Gesetze gebildet werden.

3. Kausalgesetze und die logische Begründung von Thatsachen.

3. Hilfsverrichtungen. Die wichtigsten Hilfsverrichtungen der Induktion sind einerseits die Beobachtung und die Beschreibung, bezw. Vergleichung, andererseits die Abstraktion. Daher ist auch das, was über Anschaulichkeit

*) System der deduktiven und induktiven Logik. Ausgabe von Gomperz. 1872 f. I, 331. (Gesammelte Werke II.)

**) Kopenhagen-Leipzig 1890. S. 76—80.

und Anschauungsunterricht (s. d.) zu sagen ist, von grundlegender Bedeutung für eine pädagogische Theorie der Induktion, und weiterhin ist es für die Wertschätzung der neueren Pädagogik, welche der Abstraktion im Lernprozeß eine wesentliche Aufgabe zuweist, nicht belanglos, daß sie sich im Einklange mit logischen und psychologischen Erkenntnissen befindet.

4. Bedeutung der Induktion und ihr Verhältnis zur Deduktion. Was die Bedeutung der Induktion betrifft, so ist, wenn man ihr Wesen begriffen hat, ohne weiteres einleuchtend, daß sie überall da, wo eine reiche Fülle konkreter Einzelheiten zur Beobachtung und Vergleichung bereit liegt, also auf dem Gebiete der äußeren Natur, das erfolgreichste Werkzeug zur Gewinnung allgemeinerer Erkenntnisse ist. In der That verdanken auch die Naturwissenschaften, seit sie sich aus den Umarmungen naturphilosophischer Voreingenommenheiten befreit haben, der ausgiebigen und gewissenhaften Anwendung der Induktion ihren ungeahnten Aufschwung. Auch in den Geisteswissenschaften übt sie zur Zeit eine nicht mehr zu bestreitende Herrschaft aus. Sie hat sich hier Gebiete erobert, die früher der Tummelplatz aprioristischen Konstruierens waren; es sei, von der Psychologie gar nicht zu reden, nur an die Versuche erinnert, auf induktivem Wege zu ästhetischen Gesetzen zu gelangen, oder nach Fechners trefflichem Ausspruche, eine „Ästhetik von unten“ zu begründen. Auch für die Pädagogik dürfte die Zeit verwegener Systemzüchterei zu Ende sein, und es muß als Ausdruck weitverbreiteter Anschauungen betrachtet werden, wenn z. B. L. Stein*) vor kurzem den Versuch wagte, der Pädagogik der Zukunft die Aufgabe zuzuweisen, ihre Gesetze aus „statistisch ermittelten oder experimentell erforschten Thatsachen“ abzuleiten: „Bildeten bisher eine halbtheologische Ethik und die spekulative Psychologie die wichtigsten Hilfsdisziplinen der Pädagogik, so sollen in Zukunft Physiologie, Gehirnanatomie, die Biologie in ihrem weitesten Verstande, daneben aber auch Schulhygiene, Demographie, eine nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgebaute Statistik, Soziologie, endlich und insbesondere die experimentelle Psychologie die hilfswissenschaftlichen Unterlagen bilden, auf denen ein künftiges System der experimentellen Pädagogik zu ruhen und sich aufzubauen hätte.“

*) Deutsche Rundschau von Rodenberg. XXII, 11. S. 240—250.

So wichtige Dienste aber auch die Induktion in allen Wissenschaften leistet, so wird doch keine derselben der Deduktion ganz entraten können. Es wird sich immer als eine verhängnisvolle Einseitigkeit herausstellen, wenn eine der beiden Methoden ausschließlich zur Anwendung gelangt. Die Induktion allein würde sehr langsam zu wertvollen Resultaten gelangen, während der ausschließlich deduktive Weg zu bodenlosen Theorieen und Fiktionen führen müßte. Induktion und Deduktion müssen sich gegenseitig, manchmal Schritt für Schritt unterstützen und ergänzen.

5. Der Lernprozeß. Didaktische Folgerungen. Die ältere Didaktik rechnete zu ihren wertvollsten Inventarstücken eine Reihe sog. Methoden, die ebenso wohl ausgeklügelt waren, wie gewisse Begriffsspielereien der formalen Logik, aber so wenig die Praxis beeinflussen oder gar fördern konnten wie diese das Denken. Der neueren Didaktik, vor allem Herbart, gebührt das große Verdienst, das wahre Wesen der geistigen Aneignung erkannt und jenen lächerlichen Kultus mit inhaltsarmen, nur die Außenseite unterrichtlicher Handgriffe bezeichnenden Terminis beseitigt zu haben. Sie hat das Wertlose beseitigt, das Brauchbare aber unter Aufgabe seiner Selbständigkeit in den Lernprozeß eingegliedert. Indem wir auf den Artikel „Formalstufen“ verweisen, begnügen wir uns, kurz anzudeuten, wie sich im Lernprozeß Induktion und Deduktion die Hände reichen. Der Weg von der Anschauung zum Begriff, also bis zur vierten Stufe, ist der der Induktion, während die Stufe der Anwendung in der Hauptsache deduktiver Natur ist. Dabei ist freilich zu beachten, daß von einer eigentlichen Induktion mit logischer Beweiskraft, einige wenige Fälle ausgenommen, im Unterricht nicht die Rede sein kann. Nur die Richtung ist eine induktive, und es wird mancher, sozusagen autoritativen Stützen von seiten des Lehrers bedürfen, um die Prämissen zu vervollständigen. Daher dürfte es sich empfehlen, im Gegensatz zur logischen Induktion von einer spezifisch didaktischen zu reden. „Ganz abgesehen von der dazu erforderlichen, aber nicht zur Verfügung stehenden Zeit, würde die reine „Induktion“ vom Schüler die gleiche, umfangreiche Gedankenarbeit verlangen, wie sie der wissenschaftlich geschulte Forscher durchmacht. Dem Schüler kann unter thunlichst weitgehender Inanspruchnahme seiner Selbständigkeit nur gezeigt werden, wie man

durch eine Reihe von Induktionsschlüssen zum Auffinden eines Gesetzes gelangen kann, wobei durch den Lehrer das im allgemeinen unvollständige Beobachtungsmaterial so weit ergänzt werden muß, daß der Schüler wirklich von der Beweiskraft der Schlüsse überzeugt ist." *) In diesem Zusammenhang wird auch verständlich, worauf Regener**) abzielte, wenn er sagte: „Die [pädagogische] Induktion sammelt keineswegs einzelne Fälle, um sie zu vergleichen, sie geht von der Analyse eines Falles aus, induziert das Gesetz und zieht andere Fälle hinterher herbei zur Bestätigung oder Berichtigung des aufgestellten Gesetzes."

Damit soll nun keineswegs der wohlfeilen Gepflogenheit das Wort geredet werden, nach welcher die Leitfadenkost, also Regeln, Definitionen, systematisch angeordnete Exzerpte aus Kompendien u. dgl., dem Schüler ohne weiteres vorgesetzt wird. Es bleibt immer eine beherzigenswerte Mahnung, was die Verfasser der „Schuljahre" im Eingange ihres Unternehmens schrieben: „Leider ist zum Schaden des heranwachsenden Geschlechts die Sippe derer immer noch nicht ausgestorben, die letzteres (d. i. die dogmatische Überlieferung des Wissensstoffes) für möglich halten, so offenkundig auch die traurigen Resultate sind, die aus solchem Beginnen hervorgehen. Ein mühelos überkommenes Begriffsmaterial erzeugt stets nur ein leeres Scheinwissen, das in seinem Fortgange all die Hohlheit, den Schein, die Phrase, die Blasiertheit zur Folge hat, an welchem unsere Zeit so sehr krankt. Selbst muß der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen; denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigene geistige Thätigkeit erworben hat." Darin ist ein auch ethisch bedeutsames Moment begründet. Der induktiv begründete, nach den Gesetzen des Lernprozesses geleitete Unterricht ist eine Art intellektueller Polizeimaßregel gegen blindes und gedankenloses Nachsprechen unverstandener Worte. Auch nach einer anderen Seite vermag er gedeihlich zu wirken: er wird die Neigung zu vorschnellen Verallgemeinerungen eindämmen. Dem umsichtigen Lehrer dürfte es nicht an Gelegenheiten fehlen, seinen Schülern Jacotots Wort nahe zu bringen: „Geh' immer von den Thatsachen aus! So lange du die Thatsachen nicht siehst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln."

*) J. Kießling in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen", X, 20.

**) Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts, 1893, S. 236.

Was schließlich die Unterrichtsfächer und ihr Verhältnis zur Induktion betrifft, so muß auf die einzelnen Artikel verwiesen werden.

Litteratur: Außer den schon genannten Werken seien folgende namhaft gemacht: Whewell, Geschichte der induktiven Wissenschaften. Deutsch von Littrow, 1839—1842. — E. F. Apelt, Die Theorie der Induktion. Leipzig 1854. — R. Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig 1878, S. 28—68. — J. Bergmann, Grundprobleme der Logik. Berlin 1895. — P. Ehrat, Die Bedeutung der Logik, bezw. der Erkenntnistheorie für Wissenschaft, Schule und Leben. Mit besonderer Rücksicht auf die Lehrerbildungsanstalten. Zittau 1896. — Benno Erdmann, Zur Theorie der Beobachtung. Archiv f. system. Philos. I, 1. u. 2. — Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. — Dörpfeld, Die schulmäßige Bildung der Begriffe.

Ludwigshafen a. Rh. H. J. Eisenhofer.

Industrieschulen

1. Begriff. 2. Geschichte. 3. Arten.

1. Begriff. Der Name wurde ursprünglich abgeleitet von dem lateinischen industria = der Fleiß. Um die Kinder, deren Schulzeit kurz bemessen war, schon in der Jugend an eine geregelte praktische Thätigkeit zu gewöhnen, wurden sie in besonderen Industrieschulen zur Arbeit angehalten. Es gab derartige Anstalten sowohl für Knaben, als für Mädchen. Die Beschäftigungen der Knaben lehnten sich gewöhnlich an die Erwerbszweige an, welche in dem betr. Orte hauptsächlich vertreten waren. Ihre Gründung begann am Ausgange des 18. Jahrhunderts gleichzeitig in verschiedenen Städten. Mit der größeren Inanspruchnahme der Kinderarbeit durch die Fabriken verschwanden dieselben. Für Mädchen gewährte man eine möglichst umfassende Ausbildung in weiblichen Handarbeiten und es bestanden derartige Anstalten seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in vielen deutschen Städten und auch in einzelnen Dörfern. Die Einführung des Handarbeitsunterrichtes in den Volksschulen führte zu ihrer Auflösung.

Jetzt versteht man unter Industrie jede Thätigkeit, welche aus den Rohstoffen der Naturreiche Erzeugnisse herstellt, die durch diese an ihnen verrichtete Arbeit überhaupt erst einen Gebrauchswert, wenigstens doch einen höheren Wert erlangen oder auch einen größeren Nutzen darbieten. Die Lieferung der Rohstoffe durch

die Landwirtschaft, den Bergbau und den Forstbetrieb gehört deshalb ebensowenig zur Industrie im eigentlichen Sinne des Wortes, als diejenige Arbeit, welche die Vermittelung zwischen dem Produzenten und Konsumenten übernommen hat, d. i. der Handel. Für gewöhnlich unterscheidet man Klein- und Großindustrie, Haus- und Fabrikbetrieb.

Zu den Industrieschulen gehören alle Anstalten, welche zur erfolgreichen Thätigkeit innerhalb eines der genannten Betriebe vorbereiten. Die Wirksamkeit der Schulen muß demgemäß eine dreifache sein. Zum Betriebe jedes Gewerbes ist eine gewisse allgemeine Bildung nötig, welche den Verkehr mit der Kundschaft erleichtert und die nötige Intelligenz verleiht, um der naturgemäßen Entwickelung des gewählten Berufes folgen zu können; außerdem ist nötig, die wissenschaftliche Erklärung der Vorgänge zu vermitteln, welche sich täglich im Betriebe vollziehen; die Schule muß demgemäß eine Summe von Kenntnissen, allgemeiner und fachgewerblicher Natur, dem Schüler zum Eigentum geben. Für jeden Industriellen ist es nötig, eine ihm gelieferte Zeichnung zu verstehen oder eine solche, soweit sie sich auf Gegenstände seines Arbeitsgebietes bezieht, selbst herzustellen; es ist auch im Interesse eines gedeihlichen Betriebes erforderlich, durch eine geregelte Buchführung gewissenhaft Ordnung zu erhalten. Zur Erreichung dieses Zieles muß die Schule eine Anzahl von Fertigkeiten beibringen. Endlich hat die zur Zeit immer schärfere Ausbildung der Arbeitsteilung zur Folge, daß nicht nur in der Großindustrie, sondern auch in vielen Kleingewerben der Spezialitätenbetrieb zur Durchführung gelangt. Unter solchen Umständen kann der junge Mensch in seinem Lehrgeschäfte nur selten eine den ganzen Beruf umfassende Ausbildung erlangen, weshalb auch in dieser Beziehung die Industrieschule eintreten und die allseitige Heranbildung der Lehrlinge in Bezug auf die eigentliche Gewerbsarbeit übernehmen muß.

Der Volksschule ist die Aufgabe zugefallen, den Kindern jene allgemeine Bildung und harmonische Ausbildung zu vermitteln, welche für die Bethätigung als Mensch und Bürger in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat nötig ist; die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf liegt ihr fern. Aus diesem Grunde werden von der Volksschule Kenntnisse und Fertigkeiten nur im Interesse dieser Erziehung gelehrt und geübt, und selbst die Handarbeit, welche in verschiedenen Volksschulen dem Unterrichte eingegliedert ist, kann lediglich erziehlichen Zwecken dienen (s. Arbeitsschule, Armenschule, Handarbeit für Knaben).

Die vorher gekennzeichnete Vorbereitung für die erfolgreiche Thätigkeit innerhalb der Industrie ist aber notwendig. Sie erscheint gerade in der Gegenwart um so wichtiger, als die Anforderungen an die einzelnen Arbeitskräfte selbst an minder verantwortungsvoller Stelle wesentlich höhere sind, als dies in früheren Zeiten der Fall war. Der Einfluß der Wissenschaft, die große Ausbreitung der Verkehrsmittel, die Ausnutzung der Dampfkraft und der Elektrizität, die Arbeitsteilung und die scharfe Konkurrenz haben den Betrieb fast aller Industriezweige wesentlich schwieriger gestaltet, so daß nur ein gründlich ausgebildeter Mann den bedeutend höheren Anforderungen zu genügen vermag. Die Volksschule kann diese Vorbildung nicht gewähren. Die Werkstättenlehre begnügt sich in der Regel mit einer Ausbildung der Geschicklichkeit in der Herstellung der wenigen Produkte, welche in dem fraglichen Betriebe erzeugt werden. Es müssen infolgedessen besondere Anstalten geschaffen werden, welche das heranwachsende Geschlecht für den Betrieb in der Industrie genügend vorbereiten.

Diese Überzeugung beseelte schon am Ausgange des vorigen Jahrhunderts verschiedene Kreise. Man schuf fast zu gleicher Zeit an verschiedenen Orten einen gewerblichen Unterricht. In Hamburg war es 1766 die „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe“, welche Zeichenkurse einrichtete; in Lübeck schuf die „Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit“ 1794 eine Sonntags- und 1795 eine Zeichenschule; in München gründete Franz Xaver Keser 1792 eine „Sonn- und Feiertagsschule für Handwerksjungen und Gesellen“; in Weimar und Eisenach errichteten Herzog Karl August und Goethe Zeichenschulen. In Österreich war es Maria Theresia, welche mehrere gewerbliche Fachschulen und in Wien ein Realinstitut gründete; leider ließen die nicht glücklich gewählte Organisation und fortwährender Geldmangel die Anstalten nicht zu richtiger Blüte gelangen. Unter Kaiser Josef II. wurde ein sonntäglicher Unterricht für Lehrlinge solcher Gewerbe errichtet, für welche einige Fertigkeit im Zeichnen wünschenswert ist. Da schon von Maria Theresia der Anfang mit der Errich-

tung von Realschulen gemacht worden war, wurde unter der Regierung von Kaiser Franz mit der Begründung derartiger Anstalten fortgefahren. Die Realschulen hatten sich während dieser Zeit auch im eigentlichen Deutschland langsam entwickelt. Die erste derselben wurde 1748 von Hecker in Berlin gegründet. Wie der Name besagt, sollten diese Schulen dem „realen", dem wirklichen Leben dienen, im Gegensatze zu den humanen Gymnasien, welche damals allein für den Besuch der Universität vorbereiteten. Sie waren berufen, ihren Schülern „diejenige Bildung auf dem technischen Gebiete zu verschaffen, welche ohne tiefere wissenschaftliche Studien möglich ist, und dadurch dem eigentlichen Gewerbestande die Gelegenheit zu bereiten, sich die für seinen Beruf nötigen Kenntnisse auf die geeignetste Weise zu erwerben." Leider hatte man diesen Realschulen zuviel aufgegeben; der Schüler sollte sich nicht nur ein ziemlich großes, systematisches Wissen aneignen, sondern er sollte sich auch zum künftigen Gewerbsmann herausbilden; um den letzteren Zweck zu erreichen, hatte man ein paar Stunden Baukunst, Maschinenlehre ꝛc. aufgenommen. Im weiteren Entwickelungsgange dieser Schulen überwucherte bald die erste Aufgabe, Vermittelung einer besseren allgemeinen Bildung; die sogenannten praktischen Fächer kamen sehr rasch in Wegfall. Die anfänglich zumeist nur 3jährige Unterrichtszeit wurde verlängert, die Zahl der Berechtigungen wurde vermehrt, und wenn auch heutigen Tages noch ein Hauptgewicht auf neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften gelegt wird, so ist doch zur Stunde die Realschule vollständig aus dem Gebiete der „Industrieschulen" ausgeschieden. Ein Blick auf die Abiturientenverzeichnisse jeder Realschule bestätigt diese Thatsache; denn neben denen, welche sich der Kaufmannschaft oder der Beamtenlaufbahn widmen, kommt die Zahl derjenigen, welche in die Industrie übergehen, nur wenig in Betracht.

Seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts erhielten die Sonntagsschulen, welche damals als Nachhilfeschulen schon vielfach bestanden, einen mehr gewerblichen Charakter; sie wurden von Innungen errichtet und erhalten und legten zumeist ein Hauptgewicht auf das Zeichnen. Man machte sich immer mehr von dem Charakter der Wiederholungsschule frei und gab dann den Anstalten auch den passenderen Namen Fortbildungsschulen. Namentlich in Sachsen, wo 1843 schon 65 Sonntagsschulen bestanden und in Süddeutschland entwickelten sich diese Anstalten recht günstig. In Nassau, Baden, Hessen und Württemberg sorgten die Regierung und die Gewerbevereine für möglichst weite Ausbreitung und gute Gestaltung der Schulen. In Norddeutschland, speziell in Preußen, aber geschah sehr wenig, so daß letzteres Land 1858 nur 274 Schulen mit 21500 Schülern zählte.

Als sich die Realschulen immer weiter von ihrer ursprünglichen Aufgabe entfernten, wendete man sich in Deutschland der Errichtung von Gewerbeschulen zu, in denen die Bedürfnisse der Industrie ausschließlich Berücksichtigung fanden. In Bayern wurde durch das Gesetz vom 16. Februar 1833 der systematische Gewerbschulunterricht zuerst rechtlich sicher gestellt und auch in den übrigen deutschen Staaten interessierte man sich nunmehr mehr für den Gegenstand. In schnelleres Tempo kam die Entwickelung des gewerblichen Schulwesens allerdings erst, seitdem die Gewerbefreiheit und die Freizügigkeit an die einzelnen Industriellen höhere Anforderungen stellten, seit Errichtung des Norddeutschen Bundes und des Deutschen Reiches. Seit jener Zeit aber hat sich ein großes Netz von gewerblichen Fortbildungsschulen, niederen und höheren Gewerbeschulen, Handwerkerschulen und Fachschulen über Deutschland ausgebreitet; auch die technischen Hochschulen haben eine zeitgemäße und den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Umgestaltung erfahren.

Das unterste Glied in der Kette der jetzt bestehenden Industrieschulen bilden:

a) **Die gewerblichen Fortbildungsschulen.** Für die Errichtung derartiger Anstalten hat besonders die Württembergische Regierung viel gethan; die ersten Grundsteine wurden bereits 1818 gelegt und nachdem für die Organisation und Leitung der Anstalten die „Königliche Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen" eingesetzt worden war, nahm die Entwickelung einen derartig günstigen Verlauf, daß es schon im Jahre 1889 nicht weniger denn 168 derartige Schulen mit 13649 Schülern gab. Allerdings stand mit v. Steinbeis lange Zeit eine Kraft ersten Ranges als Präsident an der Spitze der Königlichen Kommission; aber auch sein Nachfolger v. Gaupp hat es verstanden, für die glückliche Weiterentwickelung der Schulen zu sorgen. In Nassau, Baden und Hessen bestehen gut organisierte und weit verbreitete Gewerbevereine mit

centraler Leitung, welche ihre Hauptthätigkeit in der Begründung und Erhaltung gewerblicher Fortbildungsschulen suchen. Infolge dieser glücklichen Verhältnisse hat das kleine Nassau 73 gewerbliche Fortbildungsschulen mit 7500 Schülern; Hessen hat 81 derartige Schulen mit 8322 Schülern und Baden zählt in 45 Schulen rund 9000 Schüler. In Bayern, wo die gewerblichen Fortbildungsschulen durch das Gesetz vom 1. Oktober 1870 eine neue rechtliche Grundlage erhielten, giebt es 244 derartige Anstalten mit 32000 Schülern.

Eine eigentümliche Entwickelung hat das gewerbliche Fortbildungsschulwesen noch in Mecklenburg-Schwerin genommen; hier sorgte das Gesetz vom 26. April 1836 für die Gründung und ausreichende staatliche Unterstützung der Anstalten. Die weitere Verbreitung der Schulen ward wesentlich gefördert, so daß dort jetzt 45 Anstalten mit 3260 Schülern vorhanden sind. In verschiedenen der übrigen deutschen Staaten bietet § 120 der deutschen Gewerbeordnung vom 21. Juni 1869 die rechtliche Grundlage, welcher den Gemeinden das Recht gewährt, durch Ortsstatut alle der Industrie angehörigen jungen Leute bis zum 18. Lebensjahre zum Besuche der Fortbildungsschule zu verpflichten. Die glücklichere Fassung der fraglichen Bestimmung im Abänderungsgesetz der Gewerbeordnung vom 1. Juni 1891 hat auch einen größeren Bestand in diese Schulen gebracht. Von den deutschen Staaten stützt sich besonders Preußen bei Errichtung dieser Art von Schulen auf das Gewerbegesetz. Hier hat die Errichtung gewerblicher Anstalten ein rascheres Tempo angenommen, seitdem die Anstalten unter das Ministerium für Handel und Gewerbe gestellt sind. Landesgesetzliche Bestimmungen bestehen nur für Westpreußen und Posen, für welche Provinzen das Gesetz vom 4. Mai 1886 der Regierung das Recht einräumt, derartige Schulen in allen Gemeinden zu errichten. Es giebt in diesen Landesteilen 159 Schulen mit über 12000 Schülern; in den übrigen Provinzen giebt es ungefähr 800 Schulen mit rund 50000 Schülern. Eine verschiedenartige Entwickelung haben die gewerblichen Fortbildungsschulen in den Ländern mit Fortbildungsschulpflicht genommen. In Württemberg, Baden und Hessen sorgt seit langer Zeit die Organisation der Gewerbevereine rc. für einen guten gewerblichen Unterricht; man hat infolgedessen den obligatorischen Fortbildungsschulen von vornherein den Charakter allgemein bildender Anstalten aufgedrückt und infolgedessen den Zeichenunterricht nicht aufgenommen. In Sachsen, Weimar, Koburg, Sondershausen gehört dagegen der Zeichenunterricht zu den Lehrfächern der obligatorischen Fortbildungsschule, was zur Folge hatte, daß auch diese Schulen in Orten mit vorwiegend industriellen Betrieben einen gewerblichen Charakter annahmen. Es ist infolgedessen in diesen Ländern die Errichtung besonderer gewerblicher Fortbildungsschulen kein dringendes Bedürfnis und es darf wohl angenommen werden, daß in den Ländern mit Pflichtfortbildungsschulen, denen der Zeichenunterricht gegeben ist, in Zukunft diesen Anstalten der niedere gewerbliche Unterricht zufallen wird, während besondere industrielle Schulen nur für diejenigen Personen errichtet werden, welche eine höhere Ausbildung oder nach ihrer Entlassung aus der Fortbildungsschule eine weitere Fortbildung suchen (s. Fortbildungsschule.)

Bezüglich der einzuführenden Unterrichtsgegenstände herrscht große Verschiedenheit der Ansichten. Einig ist man überall nur in der Meinung, daß Zeichnen, Deutsch und Rechnen überall betrieben werden müssen. Im übrigen richtet man sich nach den örtlichen Verhältnissen oder den Bedürfnissen der Schüler, was leider zur Folge hat, daß auf den Stundenplänen nicht weniger gewerblicher Fortbildungsschulen eine lange Reihe von Unterrichtsgegenständen verzeichnet ist, in denen dem „System“ zu Liebe oft ein sehr umfangreicher Stoff behandelt wird. Nachdem aber Jessen, Stuhlmann, Kieshaber rc. das gewerbliche Moment in den Mittelpunkt des Zeichenunterrichtes gestellt, und nachdem Rücklin durch seine grundlegenden Arbeiten auch für den übrigen Unterrichtsstoff in einer „Geschäftskunde“ den geeigneten Mittelpunkt aller Belehrungen gefunden hatte, ist in vielen Schulen eine wesentliche Beschränkung in dieser Beziehung eingetreten. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Aufgabe der gewerblichen Fortbildungsschule nur darin besteht, der Industrie möglichst gute Hilfskräfte zuzuführen, tüchtige Arbeiter und Werkführer in weniger bedeutenden Betrieben. Es beträgt infolgedessen die Unterrichtsdauer gewöhnlich auch nur 2—3 Jahre in wöchentlich 6—8 Stunden.

b) **Gewerbeschulen** verfolgen höhere Ziele. Während niedere Gewerbeschulen sich in Stundenzahl und Unterrichtszeit derartig beschränken, daß der Besuch derselben neben der Betreibung

eines praktischen Berufes möglich ist, nehmen die höheren Gewerbeichulen die ganze Zeit des Schülers in Anspruch. Vielfach sind beide Unterarten in einer Anstalt vereinigt. Die niederen Gewerbeschulen haben die Aufgabe, Werkführer größerer und Leiter kleiner Betriebe heranzubilden; die höheren Gewerbeschulen verfolgen dagegen den Zweck, diejenige wissenschaftlich technische Vorbildung zu geben, welche zum zeitgemäßen Betriebe höherer Gewerbe erforderlich ist.

Die Organisation der niederen Gewerbeschulen erfolgt überall im Anschlusse an die industriellen Bedürfnisse des betr. Ortes; dieselbe ist daher sehr vielgestaltig. In vielen Gegenden erheben sich dieselben nur wenig über die gewerblichen Fortbildungsschulen, während sie in anderen, namentlich in großen Städten, eine reiche Gliederung erfahren. Die eine Art hat den Klassenunterricht eingeführt, durch welchen jeder Schüler zum Besuche aller Unterrichtsfächer seiner Abteilung verpflichtet wird; die andere Art überläßt den Schülern die Wahl der Unterrichtsfächer und behält sich nur die Bestimmung der Abteilung vor. Unterrichtsfächer sind auch hier überall Deutsch, Rechnen und Zeichnen; letzteres zerfällt vielfach in geometrisches, Projektions-, Freihand- und Fachzeichnen; hinzu kommen zumeist Geometrie, Modellieren, Naturlehre, Buchführung, Mathematik ꝛc. Der Besuch ist überall ein freier; nur in verhältnismäßig wenigen Orten (Berlin, Hamburg, Bremen, Stuttgart, München, Leipzig, Dresden, Zwickau, Magdeburg, Karlsruhe ꝛc.) legen einzelne Innungen ihren Lehrlingen den Besuch der Schulen als Pflicht auf. Gewöhnlich werden die Schulen von einem Kuratorium geleitet und vom Staate beaufsichtigt; außer einzelnen Fachlehrern sind die Lehrer zumeist den Lehrkräften der öffentlichen Volks- und höheren Schulen entnommen. Bisher haben nur Württemberg und Baden der Ausbildung von Gewerbelehrern in größerem Umfange ihre Aufmerksamkeit zugewendet. Am Schlusse des Schuljahres finden Prüfungen statt, es werden Censuren und Zeugnisse ausgeteilt und den besten Schülern Prämien zuerkannt.

Höhere Gewerbeschulen verlangen für den erfolgreichen Besuch eine bessere Vorbildung. Sie nehmen in ihren Unterrichtsplan alle diejenigen Wissenschaften auf, welche im industriellen Leben von Wert sind und betreiben dieselben in systematischer Weise. Den unmittelbar verwendbaren Lehrstoffen, z. B. Zeichnen, Mathematik, Physik, Chemie, wird ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Es arbeiten an denselben fast nur Lehrer mit technischer Vorbildung. Sie sind durchgängig als Mittelschulen zu betrachten. Doch sind auch hier verschiedene Grade zu beachten; die erweiterten Handwerkerschulen im Großherzogtum Hessen nehmen z. B. einen weniger bedeutenden Stand ein als die höheren Gewerbeschulen Sachsens in Chemnitz. In der Handwerkerschule zu Berlin, in der Kunst- und Gewerbeschule zu Magdeburg, in den Gewerbeschulen zu Hamburg, Hannover, München, Stuttgart, Karlsruhe, Leipzig ꝛc. sind höhere und niedere Abteilungen vereinigt.

c) **Die Fachschulen** haben im Laufe der letzten Jahrzehnte eine ganz bedeutende Verbreitung gefunden. Sie wurden notwendig durch die Entwickelung, welche unsere Industrie genommen hat. Der Spezialitätenbetrieb in den einzelnen Gewerben machte eine allseitige Ausbildung der Lehrlinge unmöglich. Der Einfluß, welchen die Wissenschaft auf die Industrie erlangte, drängte zu einer tieferen Ausbildung; die vielen für den selbständigen Gewerbebetrieb nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche weder Fortbildungsschule noch Werkstätte beibringen (Warenkunde ꝛc.) müssen in besonderen Anstalten behandelt werden. Es haben infolgedessen sowohl staatliche Behörden, als auch wirtschaftliche Verbände derartige Anstalten gewöhnlich in Orten errichtet, in welchen eine größere Anzahl Betriebe des fraglichen Industriezweiges vorhanden ist. Sehr häufig sind diese Anstalten mit Musterwerkstätten verbunden, in denen die allseitige Ausbildung der jungen Leute in der praktischen Arbeit erfolgt. Das Ziel der Fachschulen ist durchgängig, künftige Betriebsleiter mit der zeitgemäßen wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung auszurüsten. Das Schülermaterial besteht deshalb gewöhnlich aus Leuten, welche die Lehrzeit in einer Werkstätte bereits beendet haben. Der Unterricht nimmt nur wenig auf allgemeine Bildung Rücksicht; er beschränkt sich vielmehr auf die Bedürfnisse des speziellen Berufes. Zu den ältesten Fachschulen gehören die Baugewerkschulen, die in allen Ländern ziemlich gleichmäßig nach den vom Innungsverbande der deutschen Baugewerksmeister aufgestellten Grundsätzen organisiert sind. Bekanntere Schulen sind die Werkmeisterschulen (Dortmund, Leipzig ꝛc.), Webeschulen (Crefeld,

Spremberg, Berlin, Aachen, Chemnitz, Gera, Passau rc.), Kunstgewerbeschulen (Berlin, Breslau, Dresden, Düsseldorf, Hanau, Karlsruhe, Mainz, Nürnberg, Pforzheim, Plauen rc.); sehr viele Fachschulen hat Sachsen (Schifferschulen, Spitzenklöppelschulen, für Spielwarenindustrie, für Barbiere, Blecharbeiter, Buchdrucker, Konditoren, Dampfkesselheizer, Drechsler, Drogisten, Färber, Gerber, Maler, Instrumentenbauer, Müller, Posamentierer, Schneider, Schuhmacher, Schlosser, Tapezierer, Tischler, Uhrmacher, Weber, Zimmerleute.)

d) **Die Lehrwerkstätte** ist nicht bloß Schule, sondern auch Fabrikationsanstalt; sie hat ihren Schwerpunkt in der Verfertigung von Waren von besonderer Güte unter Benützung aller Hilfsmittel, welche dem Berufe zur Verfügung stehen. Sie wurden notwendig, seitdem der Spezialitätenbetrieb die umfassende Ausbildung der Lehrlinge unmöglich machte. In der Regel haben die größeren Fachschulen je eine Lehrwerkstätte, wenigstens soweit es sich um Gewerbe handelt, die in geschlossenen Räumen betrieben werden. In neuerer Zeit haben die Versuche, die Ausbildung des industriellen Nachwuchses in die Lehrwerkstätte zu verlegen, einen größeren Umfang angenommen. Dieser Weg ermöglichte, daß geistige und praktische Ausbildung Hand in Hand gehen, daß die Übung in den Fertigkeiten des Berufes nicht dem Zufalle überlassen und von den bestellten Arbeiten abhängig gemacht, sondern daß dieselbe in ein von pädagogischen Grundsätzen diktiertes System gebracht wird. Lehrwerkstätten sind vorhanden für Eisenbahnarbeiter, Schmiede, Weber, Barbiere, Maler, Schneider, Drechsler, Schlosser, Elektrotechniker, Maschinenschlosser, Optiker rc. (s. Fabrikschule).

e) **Die Handwerkerschulen** haben in Österreich eine originelle und segensreich wirkende Einrichtung erhalten. Die Thatsache, daß viele junge Leute, welche eine bessere Ausbildung erhalten haben, für die praktische Arbeit verloren gehen, selbst wenn sich dieselbe nur wenig über das Maß der Durchschnittsbildung des Arbeiters erhebt, bestimmte die Regierung zur Durchführung dreier Gedanken. Man begann mit der gewerblichen Ausbildung nicht erst nach beendeter Volksschulzeit, sondern nahm einen Teil derselben zu diesem Zwecke in Anspruch. Unsere gegenwärtig bestehenden Einrichtungen verlangen für gewöhnlich den Eintritt in höhere Schulen mit beendetem 10. Lebensjahre. Die Aufnahme in die Handwerkerschule erfolgt mit dem 12. Lebensjahre. Schon von diesem Jahre erfolgt, und das ist der zweite Reformgedanke, die systematische Ausbildung zum Gewerbtreibenden. Auf dem Unterrichtsplane befinden sich infolgedessen als besondere Lehrgegenstände Materialienkunde, Technologie, gewerbliche Buchführung, Baukunde, Gewerbegesetzkunde, geometrisches-, Projektions-, Fach- und Bauzeichnen; außerdem ist der Unterricht in Geographie, Naturlehre, Rechnen rc. auf die Bedürfnisse des Gewerbes zugeschnitten. Um aber die Schüler immer in der Überzeugung zu erhalten, daß die praktische Arbeit der segenspendende Mittelpunkt des industriellen Lebens ist und um die Lust zu derselben in den Schülern groß zu ziehen, findet schon im ersten Jahre wöchentlich ein 9stündiger Werkstättenunterricht statt; derselbe steigert sich im zweiten Jahre auf wöchentlich 12, im dritten auf wöchentlich 16 Stunden. Die Schüler werden in dieser Arbeitsschule nicht in den praktischen Arbeiten eines bestimmten Berufes unterrichtet, sondern zunächst in den Handleistungen, welche großen Gruppen, z. B. der Metall- resp. der Holzbearbeitung gemeinsam sind, geübt, und erst später erhalten die jungen Leute Gelegenheit zu Arbeiten, die enger gezogenen Gruppen eigentümlich sind. Der Arbeitsunterricht dieser Schüler hat somit lediglich bestimmten erzieherischen Zwecken zu dienen; er ersetzt nicht die Meisterlehre, sondern ist ein Handfertigkeitsunterricht, der als Vorbereitung zur eigentlichen industriellen Arbeit eingerichtet ist.

f) **Die technischen Hochschulen** bilden den Schlußstein der industriellen Lehranstalten. Sie nehmen den Rang wissenschaftlicher Hochschulen ein. Bei jedem staatlichen Polytechnikum gilt daher als Vorbedingung der Aufnahme zum vollberechtigten Besuche die mit Erfolg an einem Gymnasium oder Realgymnasium abgelegte Abgangsprüfung. Das Studium schließt mit einer Staatsprüfung, der nach mehrjähriger praktischer Thätigkeit eine zweite Staatsprüfung folgt. Die Anstalten zerfallen gewöhnlich in Abteilungen für Hochbau, Ingenieure, Mechaniker, Chemiker, Elektrotechniker rc. Es giebt deren in Aachen, Berlin, Braunschweig, Darmstadt, Dresden, Hannover, Karlsruhe, München, Stuttgart. (S. Art. Hochschulen, technische.)

g) **Die industrielle Ausbildung der Mädchen** wurde nötig, seitdem der Überschuß der weiblichen Bevölkerung vielen Mädchen den Eintritt in die Ehe unmöglich macht. Es

wurde demgemäß die Erziehung der Frau zu einem Berufe Aufgabe von hoher sozial-pädagogischer Bedeutung. Es haben bereits viele Fortbildungsschulen für Mädchen ein gewerbliches Gepräge angenommen (s. Fortbildungsschulen). Außerdem sind aber besondere Gewerbeschulen für Frauen begründet worden, in denen weibliche Hand- und Kunstgewerbarbeiten bis zur Meisterschaft geübt werden (Hamburg, Berlin, Leipzig, München, Karlsruhe); hierher gehören auch die württembergischen Frauenarbeitsschulen. Besondere Fachschulen bestehen für Handsticken, Strohflechten, Zeichnerinnen, Photographen ꝛc.

Litteratur: Hermann, Über Einführung des Studiums der Technologie. Wien 1781. — Wagemann, Über die Bildung des Volkes zur Industrie. — von Wessenberg, Über die Bildung der gewerbtreibenden Klassen. — Karl Preusker, Bausteine. Leipzig, Hartmann 1835. — Nagel, Die Idee der Realschule. Ulm 1840. — Nagel, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens. Ulm 1844. — Ergebnisse der Beratungen der Gemeinnützigen Gesellschaft über die Fortbildung der Handwerkerlehrlinge. Basel, Schweighauser 1848. — Finkh, Über Gewerbeschulen. Stuttgart 1829. — Lehmus, Die Gewerbschule als Staatsanstalt. Nürnberg 1833. — Zeher, Briefe aus Mähren. Brünn 1882. — Beyschlag, Etwas über Sonntagsschulen. Augsburg 1823. — Fuchs, Die Sonntagsschule der Loge Balduin in Leipzig von 1816–1891. Leipzig, Giesecke & Devrient 1891. — Böhmert, Über Sonntagsschulen. Leipzig, Schwickert 1843. — Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin, Stubenrauch 1872. — Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Leipzig, Duncker & Humblot 1879. — Grunow, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Weimar, Voigt 1867. — Dr. Nagel, Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Eisenach, Bacmeister 1877. — Pache, Handbuch des Deutschen Fortbildungsschulwesens. Wittenberg, Herrosé 1896. — Pache, Die deutsche Fortbildungsschule. Monatsschrift. Wittenberg, Herrosé. — Ressel, Die Fortbildungsschule. Wien, Pichler 1895. — Patuschka, Die Praxis der Fortbildungsschule. Wittenberg, Herrosé. — Paulick, Lehrbuch für Fortbildungsschulen. Dresden, Kühtmann 1893. — Grundsätze bei der Ausbildung von Handwerkslehrlingen. Dresden, Münden und Wolter 1890. — Lehrpläne für Fortbildungsschulen. Wittenberg, Herrosé. — Dr. Richter, Das Kunstgewerbe. Wien, Pichler 1869. — Rücklin, Die Volksgewerbeschule. Leipzig, Böhme 1888. — Rücklin, Der praktische Geschäftsbetrieb. Berlin, Goldschmidt 1894. — Wie soll sich der Bauhandwerker eine entsprechende Ausbildung erwerben? Halle, Hofstetter 1892. — Güldner, Monteurschulen. Magdeburg 1895. — Dr. von Haymerle, Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich. Wien. 4. Bd., 1885. — Dr. Paul Scheven, Die Lehrwerkstätte. Tübingen, Laupp 1894. — Dr. Grashof, Prinzipien der Organisation polytechnischer Schulen. Berlin, R. Gaertner 1865. — Bittrich & Huster, Industrie und Mutterberuf. Plauen, Kell 1896. — Ott, Fortbildungsschule und Kochschule. Bühl, Concordia 1894. — Lüders, Denkschriften über die Entwickelung der gewerblichen Fachschulen und der Fortbildungsschulen in Preußen. Berlin, Haymann 1891. — Lautz, Geschichte des Gewerbevereins für Nassau. Wiesbaden, Bechtold & Co. 1895. — Genurein, Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens der Münchener Handwerksschule. München, Wolf & Sohn 1893. — Dr. Stoerl, Das Fortbildungsschulwesen im Königreiche Sachsen. Leipzig, Berger 1896. — Darlegung der im Königreiche Sachsen mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen. Dresden, Hühle 1879. — Die Entstehung und Entwickelung der gewerblichen Fortbildungsschulen u. Frauenarbeitsschulen in Württemberg. Stuttgart, Grüninger 1889. — Gesell, Vorschläge zur Hebung des badischen Gewerbeschulwesens. Pforzheim, Weindel 1891. — Statistik der gewerblichen Unterrichtsanstalten im Großherzogtum Hessen. Jahresschrift. Darmstadt, Centralstelle für Gewerbe. — Bauer, Zur Geschichte der großherzogl. Zeichenschule zu Eisenach. Eisenach, Tagespost 1864. — C. Melchior, Das Gewerbschulwesen in Hamburg. Hamburg, Boysen & Maasch 1891. — Dr. Schübring, Die Verdienste der Lübeckischen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit um Erziehung und Unterricht. Lübeck, Borchers 1889.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Infektionskrankheiten

s. Ansteckung und ansteckende Krankheiten

Inkonsequenz

s. Konsequenz

Innere Mission in der Schule

1. Gehört die innere Mission in die Schule? Das ergiebt sich aus ihrem Wesen, wonach sie zum Verständnis der christlichen Religion unumgänglich gehört. 2. Bedeutung der inneren Mission für den Gesinnungsunterricht. 3. Ort und Art der Behandlung der inneren Mission in der Schule.

1. Gehört die innere Mission in die Schule? „Es thut Eins not, daß die evangelische Kirche in ihrer Gesamtheit anerkenne: die Arbeit der inneren Mission ist mein! Daß sie ein großes Siegel auf die Summe dieser Arbeit setze: die Liebe gehört mir wie der Glaube. Die rettende Liebe muß ihr das große Werkzeug, womit sie die Thatsache des Glaubens erweist, werden. Diese Liebe muß in der Kirche als die helle Gottesfackel flammen, die kund macht, daß Christus eine Gestalt im Volk gewonnen hat. Wie der ganze Christus im lebendigen Gotteswort sich offenbart, so muß er auch in den Gottesthaten sich predigen und

die höchste, reinste, kirchlichste dieser Thaten ist die rettende Liebe. Wird in diesem Sinne das Wort der inneren Mission aufgenommen, so bricht in unserer Kirche jener Tag ihrer neuen Zukunft an." Mit diesen Worten führt Wichern, der Vater der inneren Mission, in seiner denkwürdigen Rede auf dem Wittenberger Kirchentag 1848 die planmäßige Bethätigung und Organisierung christlicher Liebe als Sache der Kirche in diese ein. Und die Aufnahme, die Wicherns zündende Rede bei dem Kirchentage fand, machte in der That die bisherige Liebesarbeit kleiner frommer Kreise zur Angelegenheit der Gemeinde.

Nach diesem grundlegenden Worte Wicherns bekundet sich vorzugsweise in der inneren Mission der in seiner Gemeinde lebendige und gegenwärtige Christus; sie ist der Christus, der in den Gottesthaten der rettenden Liebe sich predigt, der durch sie in seinem Volke Gestalt gewinnt. Durch diese Bethätigung der christlichen Liebe wird erst „die Thatsache des Glaubens erwiesen" und der evangelische Glaube als das lebendige, wirksame, „geschäftige Ding" dargestellt, das er nach Luther sein soll. Durch die innere Mission wird der bekannten, von Gegnern der Religion und Kirche nur zu oft verwerteten Vorstellung der Boden entzogen, als beruhe das Christentum wesentlich in einem unpraktischen, ideologischen, vorzugsweise aufs Jenseits gerichteten Gefühlsleben und suche die Bedrückten und Leidenden mit schönen Worten abzuspeisen und mit dem Hinweis auf den Ersatz in einem „besseren Leben" zu beschwichtigen. Sie hat vielmehr den Thatbeweis von der innerweltlichen Wirksamkeit und der weltverklärenden Kraft des Glaubens erbracht, der mit aller Energie einer aus ihm stammenden Liebe gewillt ist, dem Elend auch leiblich zu steuern und die Wohlthat Christi für die Gegenwart zu realisieren. Die innere Mission arbeitet mit ihrem großartigen, immer mehr sich ausdehnenden Betrieb in der Armen- und Krankenpflege, in der moralischen Rettung Ausgestoßener und Gefährdeter ganz hervorragend an der Heilung der gesellschaftlichen Schäden und kulturellen Gefahren und zwingt so zu der Anerkennung, daß die christliche Religion nicht etwas außerhalb des Gesellschafts- und Kulturlebens Stehendes, nicht bloß subjektive Liebhaberei des Einzelnen oder „Privatsache" ist; sie stellt vielmehr die evangelische Kirche als einen Kulturfaktor ersten Ranges, als eine im Staats- und Volksleben ungemein bedeutsame Potenz dar. Genug, die innere Mission bringt eine Wesensseite des Christentums zur Erscheinung, indem sie seinen durch und durch praktischen Charakter ausweist. Die innere Mission der evangelischen Kirche ebenso wie die entsprechende Liebesthätigkeit der katholischen ist die thatsächliche Grundlage des modernen Begriffs „Praktisches Christentum." Sie ist noch weniger als die äußere Mission eine fromme Liebhaberei enger Kreise, sondern die normale Funktion der Kirche, wodurch diese ihre Lebensfähigkeit und Kraft bekundet; sie ist mit in erster Linie die Thätigkeit, durch die „das allgemeine Priestertum der Gläubigen" als eine Wirklichkeit sich bewährt.

Neben dem praktischen Charakter des Christentums tritt in der inneren Mission noch ein zweiter Wesenszug der christlichen Religion, den sie freilich mit allen Religionen teilt, klarer zu Tage, der soziale gemeinschaftbildende. Dem evangelischen Christentum, wenn es als lebendiges begriffen und gefordert wurde, hat seit der Zeit des Pietismus nur zu oft die Vorstellung des religiösen Einzellebens, des isolierten Verkehrs der einzelnen Seele mit Gott angehangen, und die einzelnen Bekehrten schlossen sich dann spontan zu kleinen Gruppen (Konventikeln) zusammen; was aber der Einzelne aus der Gemeinschaft empfängt und durch sie überhaupt erst wird, wurde vielfach übersehen. Dieser individuellen Gestaltung des religiösen Lebens gegenüber hat unsere sozial gerichtete Zeit das evangelische Gemeindeideal zu Ehren gebracht und die Arbeiten christlicher Barmherzigkeit galten, indem sie sich den Schmerzenskindern der Gemeinde zuwenden, so recht der Erbauung der Gemeinde selbst und werden auch mehr und mehr als unmittelbare Pflichten der Lokalgemeinde angesehen. Die erweiterte Familie nimmt sich ihrer leiblich und sittlich kranken Glieder an und bringt dadurch auch den Gesunden deutlicher zum Bewußtsein, was sie an der kirchlichen Gemeinschaft haben. Und eben hierdurch hat die christliche Liebesthätigkeit wieder ihre kulturelle Bedeutung zur Geltung gebracht, indem sie die bürgerlichen Gemeinden an ihre hohen Pflichten erinnerte und sie vorbildlich beeinflußte. Denn es konnte ja nicht ausbleiben, daß diese Aufgaben der Armen-, Kranken-, Blinden-, Taubstummen-, Irrenpflege, der Erziehung verwahrloster Kinder ꝛc., wenn sie einmal als heilsam und durchführbar erkannt wurden, ganz von

selbst auch in den Pflichtenkreis der bürgerlichen Gemeinde und des Staates übergingen; der Antrieb dazu und das Vorbild ist stets aus der ihrer göttlichen Bestimmung sich bewußt gewordenen kirchlichen Gemeinschaft gekommen. Überhaupt aber hat zweifellos die innere Mission der sozialen Bewegung unserer Zeit vorgearbeitet und ihr den starken heiligen Trieb der Fürsorge für die Elenden und Bedürftigen eingepflanzt, so daß der geniale christliche Sozialist Naumann die innere Mission und den Sozialismus geradezu für Schwestern erklärt.

Wie dem auch sein möge, jedenfalls gehört die innere Mission zum Wesen der christlichen Kirche, indem sie einerseits den praktischen Ursprung und Zweck des Christentums, die in Christo Fleisch gewordene, welterneuernde göttliche Liebe, andererseits den Charakter der Kirche als einer Gemeinschaft von Gotteskindern, in der jene Liebe Gestalt gewinnt, zur Erscheinung bringt. Gehört demnach die Kenntnis der inneren Mission wesentlich zum Verständnis des Christentums, als einer gegenwärtig lebendigen, auch nach außen wirksamen Macht, so gehört sie auch in die Schule, die zum Verständnis des Christentums und zur Beteiligung an seinem Leben anleiten soll.

2. Bedeutung der inneren Mission für den Gesinnungsunterricht. So lange der oben gekennzeichnete praktische Charakter der christlichen Religion nicht deutlich erkannt und anerkannt war, stand auch der Religionsunterricht unter dem Banne jener verhängnisvollen Vorstellung, das Christentum werde in einer Summe von Lehrsätzen und Glaubenswahrheiten begriffen. Die Methodik des Religionsunterrichts blieb infolgedessen gegenüber dem schönen Aufschwung auf den anderen Gebieten in Rückstand. Der Entwickelung der inneren Mission parallel geht aber nun die in der Theologie und Katechetik sich immer siegreicher durchsetzende Erkenntnis, daß man es im Christentum nicht mit einer Doktrin, sondern einer lebensvollen Praxis, einer den ganzen Menschen in Anspruch nehmenden Stellungnahme zu Gott zu thun hat, nicht mit einer Wissens- sondern einer Gewissenssache. Dieser Erkenntnis haben die Schulmänner auch das lösende Wort zur Reform des Religionsunterrichts zu danken; sie haben es also auch der inneren Mission mit zu danken, die dieser Erkenntnis von der praktischen Natur des Christentums so wesentlichen Vorschub geleistet hat. Die dargelegte Bedeutung der inneren Mission für das Verständnis des Christentums macht sie nun aber auch weiter für den Unterricht unmittelbar wichtig, indem sie unwillkürlich dazu auffordert, eben aus ihrem Gebiet die notwendigen Anschauungen zu entnehmen, durch die den Schülern die Predigt des Evangeliums in den gegenwärtig noch fortwirkenden Gottesthaten zum Bewußtsein gebracht werde. Die innere Mission bietet eine bisher noch nicht genügend gewürdigte Rüstkammer zur Durchführung des auch für die Methode des Religionsunterrichts feststehenden und angenommenen Anschauungsprinzips, indem sie den Schüler die Gegenwart des Christentums wirksam betrachten lehrt.

Das Gewicht dieses Hinweises macht sich noch bemerkbarer, wenn wir auf den Zweck des Religionsunterrichtes sehen, der nach den preußischen allgemeinen Bestimmungen darin besteht, die Kinder zu befähigen, „an dem Leben sowie an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.“ Das Leben der christlichen Gemeinde giebt sich in hervorragender Weise in der Liebesarbeit der inneren und äußeren Mission kund; in der inneren noch sichtbarer und greifbarer als in der äußeren. Durch Interessierung für diese Werke christlicher Nächstenliebe wird der Schüler für die innere Anteilnahme an dem Leben der Gemeinde gewonnen und tritt in Beziehung zu dem in der Gemeinde gegenwärtigen Christus. Zugleich geben manche der in der Lokalgemeinde gepflegten Werke oder Anstalten der Liebe willkommene Gelegenheit, den Unterricht praktisch zu krönen in der Stufe der „Anwendung“ und den Schüler selbstthätig in diese Lebensfunktion der Gemeinde hineinwachsen zu lassen. Diese Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit der aus der christlichen Liebesarbeit zu gewinnenden Anschauungen, die zugleich durch eigene Übung vertieft und fruchtbar gemacht werden können, bildet eine wichtige Ergänzung zu der allgemein üblichen Vermittelung der Anschauungen aus der biblischen Geschichte. Der Schüler lernt da nicht nur mittelst der Phantasie und des geistigen Umgangs, sondern mit eigenen Augen etwas sehen von dem, was das von Christo in die Welt gebrachte göttliche Erbarmen mit den Elenden und Bedrängten wirklich vermag. Es wäre ja verhängnisvoll für das religiöse Leben der Schüler, wenn wir keine anderen Mittel hätten, das religiöse Bewußtsein zu wecken und zu pflegen, als die

Vorführung der heiligen Überlieferungen der Vergangenheit. Das Christentum als etwas gegenwärtig Lebendes und Wirksames aufzuweisen, ist eine Hauptaufgabe des Religionsunterrichts; Christentum vergegenwärtigen ist seine große schwere Hauptkunst. Also derselbe Zug zum Konkreten, Anschaulichen, Praktischen, der Zug der Induktion, der wie durch die gesamte neuere Unterrichtskunst so nun auch durch die methodische Reform des Religionsunterrichts geht und an Stelle der Analysierung abstrakter Katechismuswahrheiten die Grundlegung lebensvoller biblischer Geschichte gefordert hat, der geht nun in gerader Linie weiter und fordert die Einführung des Schülers in das ihn umgebende gegenwärtige christliche Leben. Dies kann ihm aber nirgends deutlicher und faßbarer zur Anschauung und zum Bewußtsein kommen als in den Schöpfungen der inneren Mission; diese ist die reale Vergegenwärtigung des Wohlthuns Jesu, das lebendige Symbol der in Christo Fleisch gewordenen Gottesliebe. Christus, der die Blinden, Taubstummen, Epileptischen, Dämonischen 2c. geheilt, ist der eigentliche Urheber der Krankenhäuser, Blinden-, Blöden- und Irrenanstalten.

Zugleich lernen die Schüler so den Gottesdienst der Gemeinde tiefer und lebensvoller erfassen. Sollen sie befähigt werden, „an dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen", so dürfte dazu auch die Einsicht gehören, daß der gottwohlgefällige Gottesdienst nicht nur in der Anbetung und dankbaren Aufnahme der göttlichen Gaben besteht, sondern auch in der praktischen Übung des göttlichen Sinnes, der Gottesliebe, die sich in der Nächstenliebe bewährt. Denn so hat uns Christus, indem er den Elenden helfend dient, diesen Dienst an dem Elenden als wahren Gottesdienst verstehen gelehrt (vergl. Matth. 25,31—40, Jak. 1, 27.)

3. Ort und Art der Behandlung der inneren Mission in der Schule. Die gegebene Stelle für die Behandlung der inneren Mission in der Schule ist natürlich in erster Linie der Religionsunterricht. Und zwar, wie wir eben gesehen, nicht sowohl deswegen, weil die Kenntnisnahme dieses wichtigen Gebietes kirchlichen Lebens sich am leichtesten an die Behandlung der üblichen religiösen Stoffe anknüpfen läßt, sondern vielmehr aus dem, einem erziehlichen Unterricht allein entsprechenden, Grunde, daß der Religionsunterricht zu seiner eigenen inneren Bereicherung und Fruktifizierung dieser Stoffe aus der christlichen Gegenwartspraxis notwendigerweise bedarf. Aus demselben Grunde sind natürlich keine besonderen Unterrichtsstunden für dieses Gebiet anzusetzen; vielmehr ist alles in innere Verbindung mit den auf der Grundlage der biblischen Geschichte sich einheitlich ausgestaltenden allgemeinen Religionslektionen zu bringen. Da aber der Religionsunterricht überhaupt nicht isoliert den anderen Fächern gegenübersteht, sondern überall Konzentration der Wissensfächer anzustreben ist, so sollen auch die aus den geeigneten Stoffen der inneren Mission gesponnenen Fäden mit dazu dienen, das Gewebe des gesamten Vorstellungskreises zu verdichten und zu befestigen. Litteratur, Geschichte und namentlich Geographie geben häufig Gelegenheit zu solchen Anknüpfungen. So darf bei Halle eines August Herm. Francke, bei Hamburg eines Wichern, bei Bielefeld eines Bodelschwingh nicht vergessen werden. Doch hier ist die Bezugnahme auf diese Stoffe nur eine gelegentliche und meist äußerliche. Für die Geschichte dagegen hat Dörpfeld in seiner Gesellschaftskunde diesen Gegenständen einen eigenen prinzipiell festgelegten Ort angewiesen, indem er bei dem Abschnitt Bürgerliche Gemeinde die Armen- und Krankenhäuser, Kinderbewahranstalten, beim Staat die anderen Bildungsanstalten für Abnorme in ihren Leistungen für den Wohlstand, die Gesundheit, die Bildung und das Seelenheil zur Sprache bringt. Es ist von Belang, diese Hinweise sorgfältig zu benutzen, damit die oben angedeutete kulturelle Bedeutung der inneren Mission für die Gesellschaft in der That planmäßig herausgestellt werde. Gerade an diesen Gegenständen kann den Schülern auf die einfachste Weise der notwendige innere Zusammenhang zwischen dem sozial verpflichteten Staat und der praktisch wirksamen Kirche einleuchtend gemacht werden. — Beim Lesebuch endlich ergeben sich, wenn der Lehrer den Stoff beherrscht, die Beziehungen von selbst.

Für die Art der Behandlung bedarf es keiner besonderen Winke. Ein verständiger Religionsunterricht hat sich ja auch, ehe von der „inneren Mission in der Schule" besonders die Rede war, die hier zu hebenden Illustrations- und Belebungsmittel nicht entgehen lassen. Es ist ja selbstverständlich, bei der Betrachtung der Heilands- und Helferthaten Jesu auf die Maßnahmen und Anstalten der Christenheit hinzuweisen, in denen sich diese Retterwirksamkeit des Religionsstifters in der Gegenwart fortsetzt. Die Geschichte der ersten christlichen

Gemeinde veranlaßt wiederum, die sozialen Aufgaben und Veranstaltungen unserer heutigen Gemeinde zur Sprache zu bringen. Wird Kirchengeschichte getrieben, so hat die Geschichte der christlichen Liebesthätigkeit einen Hauptteil, wenn nicht den Hauptteil derselben zu bilden. Der Katechismusunterricht muß lernen vorzugsweise an diese Bethätigungen christlicher Liebe in der Gegenwart anzuknüpfen, wie Pfennigsdorf vorschlägt und versucht.

Immerhin aber würden alle diese Anforderungen doch schwer durchzuführen sein, wenn nicht eine gerade für den Unterrichtszweck geeignete Stoffsammlung vorläge. Und die ist vorhanden in Pastor Schäfers mustergiltigem Buch: Die innere Mission in der Schule.

Litteratur: Theodor Schäfer, Vorsteher der Diakonissen-Anstalt in Altona. Die innere Mission in der Schule. Ein Handbuch für alle Lehrer, Gütersloh, Bertelsmann 1895, 239 S. 2,40 M. — O. Pfennigsdorf, Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers. Ein Hilfsbuch für den religiösen Jugendunterricht, I. Hauptt. Köthen, Evang. Vereinshaus 1895, 179 S 2 M. — Uhlhorn, Geschichte der christlichen Liebesthätigkeit. 2. Wohlfeile Ausg. in 1 Bd. Stuttgart. — D. Gundert (Das grundlegende Meisterwerk zum Studium der christl. Liebesthätigkeit.) — Wichern, „Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche“ 1849, 3. Aufl., 1882. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. (Die wichtigste prinzipielle Schrift zum Verständnis des Wesens der inneren Mission.) Außerdem zur fortlaufenden Orientierung die Zeitschrift Die Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause, 12 Hefte. 4 M und Schäfer, Monatsschrift für innere Mission, Gütersloh, Bertelsmann, 6 M.

Bielefeld. G. von Rhoden.

Das Interesse

1. Geschichtliches. 2. Definition, Einteilung und psychologische Deutung. 3. Die Bedeutung des Interesses für das Vorstellungs- und Gedankenleben. 4. Die Bedeutung des Interesses für das Begehren und Wollen (Handeln). 5. Pädagogische Schlußfolgerungen und Nutzanwendungen.

1. Geschichtliches. Die Bedeutung des Wortes Interesse ist in dem wissenschaftlichen sowohl wie in dem gemeinen Sprachgebrauch eine sehr schwankende. In dem Lateinischen, woher das Wort entnommen ist, bedeutete es ursprünglich ein räumliches „Dazwischensein“, „Darinsein“ (inter-esse), gewann aber schon hier (in der unpersönlichen Wendung „mea interest“ = „mir liegt daran“) den übertragenen Sinn der Anteilnahme an einer Sache, der Wertschätzung. In das Deutsche, und zwar zunächst in die deutsche Rechtssprache, wurde das Wort nachweislich erst im späteren Mittelalter übernommen, in der auch jetzt noch üblichen juristischen Bedeutung eines Schadens oder Nutzens, der jemanden durch die Handlung eines anderen entsteht oder entgeht (cf. Grimm, deutsches Wörterbuch). Nach und nach ging der Ausdruck dann auch in den gemeinen Sprachgebrauch über, nahm hier aber neben jener juristischen noch andere Bedeutungen an, die sich sämtlich bis in die Gegenwart erhalten haben, sc. 1. Zins („ein Kapital mit Interessen zurückerhalten“), 2. Nutzen, Vorteil überhaupt („im Interesse jemandes handeln“), 3. Eigennutz („man ist bei einer Sache interessiert“, „man handelt nicht aus edlen Motiven, sondern aus Interesse“), 4. der Anteil, den man an einer Sache nimmt, der Wert, den man ihr beimißt. In diesem letzten Sinne dürfte das Wort gegenwärtig vorwiegend gebraucht werden.

In dem philosophischen Sprachgebrauch begegnet uns das Wort erst im vorigen Jahrhundert, doch auch nur sporadisch und in schwankender Bedeutung. Kant definierte in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (cf. Kants Werke, ed. von Hartenstein, IV, S. 307 f.) das Interesse als „das, wodurch Vernunft praktisch, d. i. eine den Willen bestimmende Ursache wird“, nahm hier also das Interesse gleichbedeutend mit „Willensantrieb“. Auch unterschied er bereits ein „unmittelbares“ und „mittelbares“ Interesse. „Ein unmittelbares Interesse nimmt die Vernunft nur alsdann an einer Handlung, wenn die Allgemeingiltigkeit der Maxime derselben (der „kategorische Imperativ“) ein genügsamer Bestimmungsgrund des Willens ist. Ein solches Interesse ist allein rein. Wenn aber die Vernunft den Willen nur vermittelst eines anderen Objekts des Begehrens oder unter Voraussetzung eines besonderen Gefühls des Subjektes bestimmen kann, so nimmt sie nur ein mittelbares Interesse an der Handlung; . . . das letztere Interesse ist nur empirisch, kein reines Vernunftinteresse“ (a. a. O.). Kant ist aber dieser Auffassung nicht immer treu geblieben, so wenn er in seiner Kritik der ästhetischen Urteilskraft (K. W. V, S. 208 ff.) behauptet, das Wohlgefallen am Schönen sei „ohne alles Interesse“, hier den Begriff desselben auf jenes „mittelbare“ Interesse einschränkend, welches

sich einer Sache nur um eines begehrten Genusses, Nutzens willen hingiebt. Mit Recht wandte dagegen schon Herder ein, daß es auch ein reines (uneigennütziges) Interesse am Schönen gebe, ein ästhetisches Wohlgefallen ohne jede Nebenrücksicht auf irgend welchen Nutzen, den das Schöne gewähren solle.

Einer eingehenderen Bearbeitung hat den Begriff des Interesses erst Herbart unterzogen, vom philosophischen (psychologischen) sowohl wie vom pädagogischen Standpunkte. Wie er denselben auffaßte, möge nachstehend durch einige kurze Citate aus seinen Schriften festgestellt werden. „Es entsteht uns der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit (der Vorstellungen) zwar keineswegs ihr mannigfaches Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagen. Was ist nun das Abgebrochene oder Versagte? Es ist die That und was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muß Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen." „Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgiltigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. . . . Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene (Vorgestellte) den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht." (Herbart sämtl. Werke, ed. von Hartenstein, X, 51 f.) Im Grunde ist das Interesse nichts anderes als eine (andauernde) unwillkürliche Aufmerksamkeit. „Das Interesse, welches wir beabsichtigen, liegt in der unwillkürlichen Aufmerksamkeit" (H. W. X, 216). Diese selbst aber „beruht auf der Kraft einer Vorstellung (oder Vorstellungsmasse) gegen die anderen, also teils auf ihrer eigenen absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen". (X, 67.) Nach Herbart besteht also das Interesse, mit welchem gewisse Vorstellungen oder Vorstellungsmassen in dem Bewußtsein auftreten, in der Stärke derselben und dem sich daraus ergebenden Übergewicht, welches sie anderen Vorstellungen gegenüber geltend machen. Insofern erweist sich dasselbe zugleich als derjenige Geisteszustand, welcher das Begehren (Wollen) einleitet und bedingt; denn dieses ist nichts anderes als das „Sichemporarbeiten einer Vorstellung gegen Hindernisse", welches eben aus deren Übergewicht an Stärke anderen Vorstellungen gegenüber folgt. „In dem Interesse besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet." (X. 53.) Da jenes Übergewicht der Vorstellungen oder Vorstellungsmassen nicht bloß von dem ihnen ursprünglich zukommenden Stärkegrade, sondern sehr wesentlich auch davon abhängt, ob dieselben und in welchem Grade der Innigkeit, Vielseitigkeit und Gelenkigkeit sie unter sich wie mit anderen Vorstellungen verknüpft sind, so hat der Unterricht, um Interesse an dem, was er lehrt zu erzeugen, vor allem auf eine angemessene Verbindung (Konzentration) seiner Gedankenmassen Bedacht zu nehmen und besonders dasjenige Gedankenmaterial, welches auf den Willen normierend einwirken, ihm die Richtung auf das Gute, Ideelle geben soll, in sich selbst wie mit den übrigen Vorstellungs-Massen möglichst innig, vielseitig und wohlgeordnet zu verknüpfen. „Das ist die Probe eines vollkommenen (erziehlichen) Unterrichts, daß die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters." (X, 141.) In erster Linie sollen die religiös-ethischen Interessen gepflegt und zu dem Ende solche Unterrichtsstoffe, aus denen diese Interessen sich ergeben, in den Vordergrund des Unterrichts gestellt werden. Daneben sollen aber auch alle sonstigen ideellen Interessen (das sympathetische, ästhetische, intellektuelle 2c.) im Unterrichte kultiviert werden („Vielseitigkeit" des Interesses). — Die vorstehend kurz skizzierte Interessenlehre Herbarts steht in folgerichtigem Einklang mit dessen psychologischen Grundvoraussetzungen, die hier nicht auf ihre Berechtigung geprüft werden können.

Die Schüler Herbarts haben dessen Lehre vom Interesse zum Teil unverändert angenommen,

zum Teil dieselbe weiter ausgebaut und in einigen Punkten auch wesentlich modifiziert. In letzterer Beziehung ist besonders bemerkenswert, daß einzelne Vertreter dieser Richtung (z. B. Ziller) sich geneigt zeigen, den innigen Zusammenhang des Interesses mit dem Gefühl, den Herbart negierte, in gewissem Umfange wenigstens zur Geltung zu bringen und dem entsprechend dem Gefühl dann auch einen motivierenden Einfluß auf den Willen einzuräumen.

Außerhalb der Herbartschen Schule hat die Lehre vom Interesse in der Philosophie (Psychologie) unseres Jahrhunderts eine sehr untergeordnete Rolle gespielt, kaum daß dasselbe als besonderer philosophischer (psychologischer) Begriff registriert wurde. Es erklärt sich dies daraus, daß die betreffenden Philosophen das Interesse mit anderen psychologischen Begriffen identifizierten, meistens mit dem des Gefühls, in welchem die moderne Psychologie (eines Lotze, Horwicz, Wundt, Ulrici u. a.) ziemlich einstimmig das eigentliche Organ der Wertbestimmung und insofern auch das Motivierende menschlichen Willens erblickt. Den innigen Zusammenhang zwischen „Interesse" und „Gefühl" werden wir unten selbst mit Nachdruck hervorzuheben, andererseits aber auch nachzuweisen haben, daß die Ansicht, es deckten sich diese beiden Begriffe nicht zu Recht besteht.

Die moderne Pädagogik hat zwar den Begriff des Interesses vielfach verwertet und erörtert, aber meist nicht mit derjenigen Gründlichkeit, welche die hervorragende pädagogische Wichtigkeit dieses Begriffes erfordert; zudem schwankt auch hier die Definition in bedenklicher Weise hin und her, bald dieser bald jener philosophischen Richtung folgend und auch von inneren Widersprüchen nicht immer sich freihaltend.

2. Definition, Einteilung und psychologische Deutung. Allgemein zugestanden dürfte sein, daß das Interesse, wie schon Herbart bemerkte, im Gegensatz zum Begriff des „Gleichgiltigen" steht. Was uns interessiert, das ist uns insofern nicht gleichgiltig, und was uns gleichgiltig ist, das interessiert uns eben insofern nicht. Daß eine Sache uns nicht gleichgiltig sei, bedeutet aber, positiv ausgedrückt, doch wohl nichts anderes als dies, daß sie irgend welchen Wert für uns hat, oder noch präziser: daß wir uns dieses ihres Wertes irgendwie bewußt sind, sie wertschätzen. Ganz allgemein gefaßt, und von jeder näheren psychologischen Interpretation hier noch absehend, können wir also das Interesse als Wertbewußtsein oder Wertschätzung bestimmen. Als „Wertschätzung" schließt das Interesse ein „Wollen" und „Handeln" zwar nicht ein, steht aber, wie später darzuthun ist, im innigsten kausalen Zusammenhange damit.

Entsprechend den beiden entgegengesetzten Richtungen, in denen sich die Wertschätzung bewegt, können wir ein positives und negatives Interesse unterscheiden. Von ersterem reden wir da, wo eine Sache, Handlung rc. uns durch ihren positiven Wert (Nützlichkeit, Schönheit, ethische Güte u. s. w.) gefällt, anzieht, von letzterem da, wo uns etwas durch seinen Unwert (Schädlichkeit, Häßlichkeit, sittliche Verwerflichkeit u. s. w.) mißfällt, uns abstößt. Zwischen diesen beiden Polen des Positiven und Negativen liegt das Gebiet des Gleichgiltigen, also das, was weder gefällt noch mißfällt, weder anzieht noch abstößt. Während das positive Interesse, wie später darzuthun sein wird, ein bezügliches Streben, das negative Interesse ein Widerstreben zur Folge hat, übt das Gleichgiltige auf unser Streben und Wollen überall keinen Einfluß aus. — Es ist ferner ein unmittelbares und mittelbares Interesse zu unterscheiden. Ein unmittelbares Interesse haben wir an einer Sache, wenn wir sie um ihrer selbst willen schätzen, ein mittelbares Interesse, wenn dasselbe an Nebenrücksichten haftet, die mit dem Wert der Sache an sich nichts zu thun haben. Das Interesse an der Wissenschaft z. B. ist ein unmittelbares, sofern das, was interessiert, das Forschen und Erkennen selbst ist, ein mittelbares, sofern die Wissenschaft nur als Mittel zu eigennützigen Zwecken (Ehre, Gewinn) geschätzt wird. („Einem ist die Wissenschaft die hohe, die himmlische Göttin, dem andern die tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt." Schiller.) — Je nachdem sich die Wertschätzung auf niedere oder höhere Güter erstreckt, unterscheidet man niedere (sinnliche) und höhere (ideelle) Interessen. Innerhalb der letzteren Gruppe ergiebt sich dann wiederum die Einteilung in intellektuelle Interessen (Interesse am Wissen, Forschen, Erkennen), ästhetische Interessen (Interesse am Schönen, Erhabenen), sympathetische Interessen (Interesse am Wohl und Wehe der Mitmenschen), ethische, religiöse, patriotische Interessen u. s. w.

Was sodann die wichtige Frage nach der psychologischen Entstehung und Bedeutung des

Interesses betrifft, so wird man den namhaftesten Vertretern der modernen Psychologie darin zustimmen müssen, daß alle Wertschätzungen (Interessen) auf Gefühle zurückzuführen sind. Zwar geht das Interesse keineswegs, wie manche irrtümlich meinen, ganz in Gefühlen auf, sondern tritt auch in anderen Formen auf (s. unten): indessen auch da, wo letzteres der Fall ist, muß es doch stets aus dem Gefühl als seiner Quelle und Wurzel hergeleitet werden. Ursprünglich, darüber kann kein Zweifel herrschen, ist alles Wertbewußtsein Sache des Gefühls, vermag der Geist nur durch das Gefühl Wert und Unwert der Dinge zu erleben. Mag man über die Natur des Gefühls im übrigen noch so verschieden denken, darin werden schließlich doch alle Auffassungen zusammentreffen müssen, daß wir in jedem Gefühl der Lust irgend eine Förderung, in jedem Gefühl der Unlust irgend eine Störung unseres leiblichen oder geistigen Daseins erfahren, dort eine wohlthuende Übereinstimmung, hier einen verletzenden Widerstreit, in welchem sich die Eindrücke mit den Normen und Zielen unserer leiblich-geistigen Entwickelung befinden. Eben insofern aber erweist sich das Gefühl als die einzig rationelle Wurzel alles Wertbewußtseins. Auf keine andere Weise ist dieses psychologisch zu erklären: weder aus dem Willen, der zu jeglicher Bethätigung schon irgend welches Wertbewußtsein als Antrieb voraussetzt, noch auch aus dem reinen Intellekt, der, losgelöst von allen Gefühlen der Lust und Unlust, Eindrücke und Veränderungen wohl erfahren würde, aber immer nur als gleichgiltiger Beobachter, ohne jemals zu den Gegenständen seiner Beobachtung in jene warme Beziehung subjektiver Teilnahme zu treten, die wir mit dem Worte „Interesse" ausdrücken wollen. Zwar vermag unser Geist, der entwickelte wenigstens, auch verstandesmäßig über Wert und Unwert zu entscheiden; er könnte es aber nicht, es würde ihm überhaupt jeglicher Sensus für Wertverhältnisse fehlen, wenn er nicht Wert und Unwert der Dinge irgendwo und irgendwie bereits im Gefühl erlebt hätte und sich dessen zu erinnern vermöchte. Mangelte ihm jede Erfahrung dieser Art, nichts würde ihm wertvoll oder unwert, wichtig oder unwichtig sein, sondern alles nur wirklich.

Die Behauptung, daß alles Interesse auf dem Gefühl beruhe, findet in den Thatsachen unseres Seelenlebens die allseitigste Bestätigung. Man denke zunächst an die sinnlichen Interessen, die, in den ersten Lebensstadien nahezu alleinherrschend, auch in dem ausgebildeten Leben noch einen weiten Umfang einnehmen und vielfach das Wollen und Handeln bestimmen: Interesse an Speise und Trank, Bewegung und Ruhe, Schmerz und Wollust, Gesundheit und Kranksein u. dergl. Alle diese Interessen beruhen ganz und gar auf den sinnlichen Gefühlen der Lust und Unlust, des Angenehmen und Unangenehmen. Thäte der Hunger nicht weh und wäre der Genuß der Speise nicht angenehm, wäre das körperliche Wohlbefinden nicht mit Lustgefühlen, das Kranksein nicht mit Unlustempfindungen verbunden, kurz machten sich alle jene sinnlichen Güter und Übel nicht in Gefühlen der Lust und Unlust als solche bemerkbar: sie würden uns natürlich vollkommen gleichgiltig lassen, keinerlei Interesse, keinerlei Wertschätzung — im positiven wie im negativen Sinne — in uns hervorzurufen imstande sein. Eben erst durch das Gefühl und in dem Gefühl werden sie für uns zu „Gütern" und „Übeln", die unser Interesse in Anspruch nehmen, uns anziehen oder abstoßen, uns gefallen oder mißfallen. Oder man denke an das Interesse am Mammon, welches — leider aber doch wirklich — in dem Leben der Menschheit eine so ungeheure Rolle spielt. Hier tritt die Beziehung zum Gefühlsleben zwar nicht so sichtbar an die Oberfläche, liegt aber doch in ganz derselben Weise wirklich vor. Der Grund, weshalb das Geld so sehr geschätzt wird, liegt doch wohl nur darin, daß vermittelst desselben so mancherlei Güter, Genüsse und Annehmlichkeiten des Lebens erworben und umgekehrt mancherlei Übel, Leiden und Unbequemlichkeiten vermieden werden können. Alle jene Güter und Übel aber, das bedarf keines weiteren Beweises, werden als das, was sie sind, wieder nur durch Gefühle der Lust und Unlust aufgefaßt. Man denke sich diese Gefühle weg aus dem Leben der Seele, und jedes Interesse an jenen Gütern und Übeln, damit aber auch jedes Interesse am Gelde wäre undenkbar.

Aber auch die höheren Interessen des menschlichen Lebens — Interesse am Forschen und Erkennen, Interesse am Wohl und Wehe unsrer Mitwelt, alle ästhetischen, ethischen, religiösen Interessen — wurzeln gleichfalls ganz und gar in Gefühlen. Jeder Akt klaren und wahren Erkennens, jedes Bewußtwerden eines geistigen Fortschritts, einer Bereicherung unserer Kenntnisse und Erkenntnisse ist mit einem Ge-

fühle der Lust, wie umgekehrt jede Hemmung der Denkthätigkeit, jedes Bewußtwerden mangelnder Kenntnis und Einsicht mit einem Gefühl der Unlust verbunden. Mögen auch diese Gefühle manchmal zu zart anklingen, als daß sie sofort deutlich ins Bewußtsein träten, einer genaueren Selbstbeobachtung werden sie doch in keinem jener Fälle ganz verborgen bleiben. In diesen Gefühlen aber — man bezeichnet sie als „intellektuelle“, weil sie die Thätigkeiten des Intellekts begleiten — liegt, oder auf ihnen beruht doch alles echte Interesse am Forschen und Erkennen. — Das Interesse am Wohl und Wehe unserer Mitmenschen führt sich zurück auf die sympathetischen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude. Das Ergehen und die Erlebnisse unserer Mitmenschen berühren uns nicht bloß in dem Sinne, daß wir sie theoretisch wahrnehmen oder vorstellen bezw. mit unserer Phantasie in die Situation derselben uns hineinversetzen, sondern auch in unserem Gemüt, in unserem Gefühl klingt des anderen Leid und Freude mehr oder weniger lebhaft wieder und wird so zu unserem eigenen Leid und zu unserer eigenen Freude. Eben hierin beruht jenes sympathetische Interesse, welches — als der Schlüssel zum innersten Verständnis unserer Mitmenschen, als der kräftigste Magnet menschlichen Gemeinschaftslebens, als der wirksamste Hebel werkthätiger Nächstenliebe — von so tiefgreifender Bedeutung ist. Auch die ästhetischen, ethischen und religiösen Interessen sind ganz und durch die bezüglichen Gefühle bedingt. Wer die Schönheit der Musik niemals selbst empfunden hat oder überhaupt nicht zu empfinden imstande ist, der mag wohl darüber reden können und an ihre Vortrefflichkeit auf anderer Aussage hin glauben; aber das ist dann doch nur eine äußerlich angenommene Meinung, ein totes Fürwahrhalten, kein wirkliches Interesse. Dieses setzt, wie überall, so auch hier, das eigene Erleben oder, was dasselbe, eigenes Empfinden und Fühlen unbedingt voraus. Über sittliche und religiöse Dinge mag jemand noch so genau unterrichtet sein, er mag sie noch so oft haben preisen hören und auf guten Glauben selbst gepriesen haben: wenn er von dem Werte dieser höchsten Güter nie in seinem Gemüt ergriffen ist, wenn er niemals Wohlgefallen am Guten und Abscheu gegen das Böse selbst empfunden hat, wenn Gottes Größe und Güte nie sein Herz bewegt, Gottes Herrlichkeit in der Natur, Gottes Geist aus der Schrift nie zu seinem Gefühl gesprochen hat, so kann von einem Interesse für diese Dinge bei ihm nicht die Rede sein. Äußerlich anlehren und anlernen läßt sich dasselbe nicht; es gilt auch hier des Dichters Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen“. Freilich giebt es auch ein Interesse an diesen Dingen, welches nicht aus der Sache selbst entspringt, welches die intellektuellen, ästhetischen, sittlichen und religiösen Güter nicht ihrer selbst wegen wertschätzt, sondern um eigennütziger Zwecke willen, denen sie dienen sollen; doch sind das dann eben Neben-Interessen, die von den hier in Rede stehenden wohl zu scheiden sind. Daß sich auch diese Nebeninteressen wieder auf bezügliche Gefühle zurückführen lassen, bedarf nach den bisherigen Ausführungen wohl keines weiteren Beweises mehr.

Unsere Behauptung, daß alles Interesse „auf dem Gefühl beruhe“, bedarf aber noch einer näheren Präzision. Es wurde vorhin schon angedeutet, daß namhafte Psychologen (z. B. Lotze) die Ansicht vertreten, das Interesse gehe ganz im Gefühle auf, alles Interesse sei Gefühl. Dieser Meinung können wir nicht zustimmen. Zwar daß in vielen, vielleicht in den meisten Fällen, Gefühl und Wertschätzung sich decken, muß zugegeben werden. Namentlich in den ersten Entwickelungsstadien des Seelenlebens, wo Erinnerung und Urteil noch wenig oder gar nicht ausgebildet sind, wird aller Wert und Unwert ganz unmittelbar durch das Gefühl aufgefaßt und liegen dementsprechend auch alle Antriebe zum Begehren und Handeln ganz im Gefühle selbst. Und auch in dem ausgebildeten Geistesleben entscheidet über Wert und Unwert sehr oft, viel öfter, als man gewöhnlich zu glauben geneigt ist, noch ganz unmittelbar und ganz ausschließlich das Gefühl. Aber es verhält sich nicht immer so. Wie die objektiven Eindrücke der Wahrnehmung — groß und klein, schwarz und weiß, laut und leise 2c. — nachdem sie sich öfter wiederholt haben, nachträglich vorstellend wieder vergegenwärtigt werden können, ohne daß die betr. Eindrücke von neuem durch die Sinne aufgenommen werden, ebenso bleiben auch von den mancherlei Regungen des Gefühls mehr oder weniger bestimmte Spuren in unserem Geiste zurück, die es ihm ermöglichen, sich des Gefühlten zu erinnern, ohne daß die Gefühle selbst wiederkehren. Gesetzt, wir erfahren von einer bevorstehenden Musikaufführung, und es regt sich nun in uns ein

„Interesse für Musik,“ vielleicht mit dem Erfolge, daß wir beschließen, der Aufführung beizuwohnen: so ist das Interesse hier offenbar nicht gleichbedeutend mit jenen ästhetischen (musikalischen) Gefühlen, die durch das wirkliche Anhören der Musik erregt werden, sondern es handelt sich hier um ein Wertbewußtsein, welches sich früherer musikalischer Genüsse nur erinnert und nun Gleiches erwartet, insofern zwar mit den bezüglichen Gefühlen in notwendigem Zusammenhange steht, aber nicht in diesen Gefühlen selbst besteht. Ebenso in vielen anderen Fällen. Wir wollen diese Art der Wertschätzung als „Werterinnerung“ bezeichnen. — Seinen Abschluß erreicht die Entwickelung des menschlichen Wertbewußtseins in dem „Werturteil“. Ebenso wie unsere Auffassung der Außenwelt von Sinneseindrücken zu Vorstellungen und von diesen zu einer eigentlichen „Erkenntnis“ in Begriff und Urteil fortschreitet, so klären sich auch die subjektiven Werteindrücke des Gefühls nach und nach zu einer wirklichen „Werterkenntnis“ ab, zu bestimmten „Werturteilen“, in denen der Geist das Mannigfaltige der einzelnen Werteindrücke resumierend zusammenfaßt und in feststehende Formen und Normen bringt. Es liegt auf der Hand, daß in den einzelnen Gefühlseindrücken der wirkliche Wert dessen, was sie hervorrief, nicht allemal unzweideutig und vollständig zum Ausdruck gelangen kann. Dasselbe, was uns in diesem Augenblicke hohen Genuß und lebhafte Freude bereitet, kann sich hernach, in seinen Folgen, oder wenn es von einer anderen Seite auf uns einwirkt, als sehr verderblich erweisen. Zudem ist in der Wertschätzung des Gefühls vieles subjektiv und sehr verschieden je nach Lebensalter, Bildungsstandpunkt, Umgebung &c. Zu einer richtigen Wertschätzung der verschiedenen Lebensgüter gelangen wir daher nur durch eine längere Lebens-Erfahrung und durch eine angemessene Bildung, welche es dem Geiste ermöglicht, die Dinge von den verschiedensten Seiten auf sich einwirken zu lassen, aus den mancherlei Einzeleindrücken des Gefühls bezw. aus den einzelnen Werterinnerungen das rechte Resultat zu ziehen und dieses, wie gesagt, in bestimmten Werturteilen niederzulegen, in denen sich das Individuelle und Einseitige der einzelnen Gefühlseindrücke zu größerer Bestimmtheit, Reinheit und Objektivität abklärt. Ginge das Interesse ganz in Gefühlen auf, und wäre dementsprechend unser Streben und Wollen lediglich von momentanen Gefühlsregungen abhängig, so würde, da diese Regungen — bei aller Kraft und Wärme — doch unstet und schwankend sind, unser Handeln niemals zu jener Konsequenz sich erheben können, die wir als das Wesentliche des „Charakters“ nicht nur fordern, sondern in vielen Fällen menschlichen Handelns auch wirklich beobachten. Erst dadurch, daß aus dem Gewoge der Gefühle die Wertschätzung zu konstanten Werturteilen sich auswächst, welche letzteren dann wieder mit psychologischer Notwendigkeit zu ganz bestimmten „Grundsätzen“ des Handelns führen, wird jene Stetigkeit des Charakters ermöglicht. Kinder, Wilde und sog. „Gefühlsmenschen“, bei denen die Gefühlsseite abnorm überwiegt, bringen es eben deshalb zu jener Stetigkeit nicht, weil sie in all ihren Begehrungen und Entschließungen zu sehr von der momentanen Gewalt des Gefühls abhängig sind.

Mit diesen Behauptungen soll das oben bereits gemachte Zugeständnis nicht rückgängig gemacht werden, daß auch in dem ausgebildeten Leben des durch Erfahrung gereiften Menschen die Wertschätzung oft genug noch als wirkliches Gefühl sich äußere und als solches den Willen bestimme. In vielen Fällen, namentlich da wo es im Kampf mit feindlichen Gewalten zu kraftvollen Entschließungen starker Impulse bedarf, erweist sich das unmittelbare Eingreifen des Gefühls sogar als eine sittliche Notwendigkeit, sei es daß eine tiefe Regung des Mitgefühls, sei es daß eine starke Wallung patriotischer Begeisterung, sei es daß sonst ein starkes Gefühl zu großen, selbstverleugnenden Thaten die Kraft verleihen muß. Liegt hierin das Zugeständnis, daß die Werturteile (und Werterinnerungen) an Wärme und Kraft der Motivation den Gefühlen nachstehen, so bleibt darum doch der bestimmende Einfluß, den jene auf unser Wollen ausüben, erfahrungsgemäß noch immer beträchtlich genug. Freilich — das möge zum Schluß noch einmal nachdrücklich betont werden — üben sie diesen Einfluß nur deshalb, weil und insoweit als sie wirklich aus dem lebendigen Grunde eigenen Empfindens herausgewachsen sind. Es kann sein, daß jemand über den Wert ästhetischer, ethischer, religiöser und sonstiger Angelegenheiten sprachlich und logisch richtig urteilt, ohne selbst innerlich davon überzeugt zu sein, d. h. ohne selbst den Wert dieser Güter im Gefühl wirklich erlebt zu haben, sei es, daß er auf guten Glauben hin bloß nachspricht, was er von anderen darüber gehört, sei es, daß er

aus eigennützigen Motiven ein Interesse für diese Dinge heuchelt. Das ist jedoch eine Art zu urteilen, die als „Werturteil" in dem hier allein zulässigen Sinne des Worts nicht anerkannt werden kann und die, weil ihr die Kraft und Wahrheit eigener Erfahrung und Überzeugung mangelt, aus sich selber keinen motivierenden Einfluß auf den Willen zu äußern vermag. „Aus sich selber" sagen wir absichtlich, um damit anzudeuten, daß da, wo dies dennoch der Fall zu sein scheint, die Motive in Wahrheit aus Neben-Interessen entspringen, die nicht zur Sache selbst gehören.

Wir können das Ergebnis des Bisherigen kurz in folgenden Sätzen resumieren: Alles Interesse (alle Wertschätzung) beruht auf dem Gefühl, und zwar in dem doppelten Sinne, daß es entweder selbst Gefühl ist, oder daß es unter Vermittelung anderweitiger seelischer Vorgänge aus dem Gefühl herauswächst. Das Interesse der letzteren Art tritt wieder in zweifacher Form auf, nämlich a) als „Werterinnerung" — die bloß vorstellende Reproduktion (bzw. Wiedererwartung) des früher Gefühlten und b) als das eigentliche „Werturteil", welches auf Grund der Wertgefühle und Werterinnerungen durch das Denken erzeugt wird. Werterinnerung und Werturteil haben motivierende Kraft für unser Wollen nur deshalb, weil sie aus dem Gefühl entstammen, welches, als das eigentliche Wertempfindungsorgan, im letzten Grunde die causa movens alles Strebens und Wollens ist. Die Werterinnerung und namentlich das Werturteil haben vor den Werteindrücken des Gefühls selbst größere Objektivität und Stetigkeit, diese vor jenen größere Wärme und Motivationskraft voraus.

3. Die Bedeutung des Interesses für das Vorstellungs- und Gedankenleben. Zunächst würde hier die Beziehung des Interesses zur Aufmerksamkeit in Frage kommen. In dem beständigen Wechsel der Sinneseindrücke wie der Reproduktionsvorstellungen trifft unser Geist insofern eine Auswahl, als er bald dieses bald jenes Objekt seines Bewußtseins lebhafter ergreift, schärfer auffaßt und dauernder im Bewußtsein festhält als die übrigen. Man redet daher von einer wechselnden Aufmerksamkeit. Steht dieselbe unter der Direktion des Willens, der dann unter mehreren, um den Vorzug der Aufmerksamkeit gleichsam konkurrierenden Objekten des Bewußtseins eine Auswahl trifft, so nennt man sie eine willkürliche; im anderen Falle, also wenn sich die Aufmerksamkeit ihrem Objekte zuwendet ohne Widerstreit der Motive und ohne Wahl des Willens, eine unwillkürliche. Was zunächst die letztere betrifft, so erklärt sich dieselbe, sofern es sich um Sinneseindrücke handelt, zum Teil aus deren Stärke. Man denke daran, wie etwa durch einen heftigen Knall, einen grellen Lichteindruck und dergl. unsere Aufmerksamkeit unwillkürlich gefesselt werden kann. In weitaus den meisten Fällen aber ziehen die sinnlichen Eindrücke unsere (unwillkürliche) Aufmerksamkeit nicht sowohl durch ihre Stärke auf sich, als vielmehr durch irgend ein Interesse, welches sich mit ihnen verknüpft. Wenn die Aufmerksamkeit des Kindes erregt wird durch den Anblick eines Leckerbissens, die des wandernden Naturfreundes durch ein schönes Landschaftsbild, die des Musikfreundes durch die Töne eines Liedes rc., so ist in diesen und tausend ähnlichen Fällen die sinnliche Intensität der bezüglichen Wahrnehmungen für das Aufmerken ganz belanglos und wird dieses lediglich durch das Interesse bedingt, welches jene Wahrnehmungen in dem betr. Subjekte wachrufen. Und selbst da, wo scheinbar die eigene Stärke der Eindrücke entscheidet, erweist sich bei genauerer Beobachtung in vielen Fällen doch wieder irgend ein Interesse als die wirkliche Ursache des Aufmerkens. Ungewöhnlich heftige Eindrücke haben, eben wegen des „Ungewöhnlichen", für uns in der Regel auch einen besonderen Reiz, wie überhaupt alles Ungewöhnliche und Neue als solches zu interessieren pflegt — sei es nun in rein intellektueller Hinsicht, indem die Wißbegierde nach einer Erklärung der ungewöhnlichen Erscheinung verlangt, sei es daß etwas Angenehmes erwartet, etwas Unangenehmes befürchtet wird und dergl. Im Zusammenhange damit erklärt es sich auch, daß starke Sinneseindrücke, wenn sie durch häufige Wiederholung den Reiz der Neuheit verloren haben, in der Regel auch unsere Aufmerksamkeit nicht mehr zu fesseln vermögen, während umgekehrt die leiseste Sinnesempfindung, sofern sie nur unsere Interessen berührt — etwa ein leises Geräusch, welches in uns die Vorstellung einer drohenden Gefahr erweckt — die Aufmerksamkeit auf das lebhafteste in Anspruch zu nehmen vermag. Bei den Reproduktions-Vorstellungen und den Vorgängen des reinen Denkens, die im Unterschiede von den Sinnesempfindungen nicht durch äußere Reize, sondern von innen heraus erzeugt werden,

kommen daher auch die durch jene Reize bedingten Stärkeunterschiede des Empfindens nicht mehr in Betracht; hier entscheidet deshalb über die (unwillkürliche) Aufmerksamkeit, ausschließlich das Interesse. Gesetzt, wir überlassen uns, von angestrengter Geistesarbeit ausruhend, dem Spiel unserer Vorstellungen, die dann frei von dem Zwange des Willens in buntem Wechsel durch unser Bewußtsein ziehen, so wird bald diese bald jene unwillkürlich mehr als die anderen unsere Aufmerksamkeit erregen, also lebhafter aufgefaßt und andauernder im Bewußtsein festgehalten werden. Und immer wird sich dann bei sorgfältiger Selbstbeobachtung ein mehr oder weniger lebhaftes Interesse als die Ursache erweisen, weshalb das eine Objekt des Vorstellens vor dem andern die Aufmerksamkeit fesselt. Bald wird es ein Gedanke sein, dessen Unklarheit uns ein (intellektuelles) Gefühl der Unlust erregt, bald die qualvolle Erinnerung an einen begangenen Fehltritt, bald die Vorstellung von etwas Angenehmen oder Unangenehmen, das uns bevorsteht, bald eine Person, an deren Ergehen wir lebhaften Anteil nehmen: kurz immer etwas, was — in positivem oder negativem Sinne — uns interessiert, ein Gefühl (der Unlust, der Freude, des Anteils, der Furcht, der Hoffnung 2c.) in uns weckt bzw. als Erinnerung oder Wiedererwartung früherer Gefühlseindrücke in unserem Wertbewußtsein sich geltend macht. Ist das Interesse ein ungewöhnlich lebhaftes, handelt es sich also etwa um den Gedanken an ein großes Unglück, welches uns betroffen, so kann es sein, daß dieser Gedanke stunden-, tage- und wochenlang unsere Aufmerksamkeit gleichsam gefangen nimmt und, wenn auch vorübergehend hinter andere Vorstellungen zurücktretend, sich immer von neuem wieder in den Vordergrund des Bewußtseins drängt, selbst wenn wir uns alle Mühe geben, ihn los zu werden. So groß ist die Macht, welche das Interesse über den Gedankenlauf ausübt. Umgekehrt gehört oft ein starker Aufwand von Willensenergie dazu, um an dem völlig Interesselosen, Gleichgiltigen die Aufmerksamkeit festzuhalten. Dem engbegrenzten Gedankenkreise des Kindes ist manches an sich Wissenswerte, was der Gebildete von seinem höheren geistigen Standpunkte und in dem Zusammenhange seiner umfassenderen Weltansicht als wertvoll erkennt und schätzt, ganz uninteressant. Der Lehrer wird daher im Unterrichte oft genug die Beobachtung machen, daß Gegenstände, die ihn selbst interessieren, den Schüler langweilen und daß dieser dann dem Unterrichte nicht unwillkürlich, nicht freudig folgt, sondern sich zum Aufmerken zwingen muß. Hierzu gehört oft eine so energische Selbstzucht, eine so starke Anspannung der Willensenergie, daß nur durch kräftige disziplinarische Gegenmittel von außen her das Abschweifen verhindert werden kann. — Das, was materiell dem Geiste kein Interesse bietet, kann aber in manchen Fällen dennoch interessant werden durch die Art wie es behandelt wird. Eine Rechenaufgabe kann sich auf materiell ganz gleichgiltige, langweilige Dinge erstrecken, und doch rechnet sie der Schüler mit Interesse und unwillkürlichem Aufmerken — wenn nur die Vorbedingungen einer richtigen Auffassung und glücklichen Lösung gegeben sind. Hier liegt das Interesse in jenem intellektuellen Gefühle der Lust, welches durch jede gelingende Geistesarbeit, jede neue Erkenntnis, jede Lösung eines Problems 2c. geweckt wird. Natürlich kann von diesem Interesse und dann auch von einem unwillkürlichen Aufmerken nicht die Rede sein, wenn von vornherein durch mangelndes Verständnis der Sache jede Möglichkeit einer richtigen Lösung ausgeschlossen ist. — Aus dem Gesagten ergiebt sich zugleich die Beziehung des (unwillkürlichen) Aufmerkens zu den Vorgängen der Apperzeption. Diese besteht darin, daß neu in das Bewußtsein eintretende Eindrücke mit älteren verwandten Vorstellungen in Beziehung gesetzt und mit deren Hilfe richtig aufgefaßt werden. Gewiß hängt hiermit die Aufmerksamkeit sehr eng zusammen, nur nicht, wie es oft irrtümlich aufgefaßt wird, in dem Sinne, daß sie unmittelbar aus der Apperzeption als Folge sich ergäbe, sondern in dem Sinne, daß aus der Apperzeption zunächst das Interesse hervorgeht und erst aus diesem dann, wie in allen anderen Fällen, die unwillkürliche Aufmerksamkeit folgt. Von der Apperzeption nämlich ist wesentlich die richtige Erkenntnis des Neuen abhängig; an diese Erkenntnis aber knüpft sich, wie mehrfach gezeigt, ein Gefühl geistigen Gehobenseins, ein intellektuelles Gefühl der Lust, in welchem hier eben das Interesse besteht. So ist die Apperception wohl eine notwendige Voraussetzung der Aufmerksamkeit, nicht aber das dieselbe unmittelbar Erzeugende. Ebenso verhält es sich mit all den sonstigen Bedingungen gelingender Geistesarbeit, wie sie namentlich der Unterricht zu berücksichtigen hat: die Klarheit und Faßlichkeit der Rede, das Ausgehen von der Anschauung, vom

Beispiel, die selbstthätige Aneignung dessen, was der Geist durch eigenes Nachdenken zu finden vermag ꝛc. Alles das ist für die unwillkürliche Aufmerksamkeit von großer Bedeutung, aber nicht unmittelbar, sondern nur deshalb, weil und insoweit als dadurch jenes intellektuelle Interesse hervorgerufen wird, welches mit jedem Bewußtwerden geistigen Fortschreitens und neuer Einsichten sich verbindet.

In dem gleichen Sinne ist auch die andere Behauptung zu ergänzen, daß die Aufmerksamkeit durch einen angemessenen Wechsel der Beschäftigung bedingt sei. Die Abneigung des Geistes, andauernd bei ein und demselben Gegenstande aufmerksam auszuharren, erklärt sich daraus, daß er, gleichsam gesättigt durch die erschöpfende Betrachtung desselben, das Interesse daran verliert, bzw. daraus, daß Unlustgefühle der Ermüdung sich einstellen, welche ihm eine Fortsetzung gerade dieser Beschäftigung zur Qual machen, Widerwillen dagegen erzeugen (negatives Interesse).

Von der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, die bisher in Rede stand, unterscheidet sich die willkürliche Aufmerksamkeit dadurch, daß der Wille sie zwangsweise dirigiert. Wenn dies der Fall ist, dann handelt es sich allemal um solche Gegenstände, welche für den Geist kein unmittelbares Interesse besitzen und ebendeshalb nicht an sich selbst und durch sich selbst die Aufmerksamkeit zu fesseln vermögen. Daß der Wille trotzdem die Aufmerksamkeit an solche Dinge heranzwingt, findet allerdings, wie jede Willensentscheidung, im letzten Grunde auch wieder in irgend welchen Interessen seine Erklärung, nur daß diese dann nicht an den fraglichen Objekten des Aufmerkens selbst haften, sondern aus Nebenrücksichten und Nebenzwecken entspringen (mittelbares Interesse). So verhält es sich z. B., wenn der Schüler im Unterricht bei der Behandlung einer Materie, die ihn langweilt, sich dennoch zur Aufmerksamkeit zwingt, weil er die unangenehmen Folgen fürchtet, welche ihm aus der Unaufmerksamkeit entstehen könnten. In dem Gedanken an diese Folgen (Strafe, Beschämung ꝛc.) liegt hier jenes mittelbare Interesse, welches den Willen bestimmt, sich mit der Sache zu beschäftigen, obgleich sie an und für sich nicht interessiert. Ebenso verhält sich die Sache, wenn jemand über ein Kunstwerk, von welchem er nichts versteht und welches daher auch ohne unmittelbares Interesse für ihn ist, sich dennoch — mit erzwungener Aufmerksamkeit — sorgfältig unterrichtet oder unterrichten läßt, nur um mit seinem Wissen gelegentlich Ehre einzulegen, oder wenn eine an sich uninteressante, wissenschaftliche Arbeit bloß des Erwerbs wegen ausgeführt wird, und in vielen ähnlichen Fällen.

Das Interesse ist für das Vorstellungs- und Gedankenleben aber auch insofern von großer Bedeutung, als es dauernde Vorstellungs-Verbindungen (Associationen) stiftet oder doch deren Entstehung begünstigt. Als einheitliches Wesen hat unser Geist ein Bedürfnis, das Vielerlei seiner Eindrücke und Zustände so viel möglich in Verbindung und geordneten Zusammenhang zu bringen, und wo ihm eine solche gelingt, empfindet er sie angenehm, weil seiner Natur und deren Bedürfnissen entsprechend. Daraus ergiebt sich ein bezügliches Interesse als Motiv der Association. Aber nicht nur so im allgemeinen hat der Geist ein Interesse daran, in seinen Zuständen Einheit zu schaffen; er hat auch an speziellen Arten der Gedankenverbindung noch sein besonderes Interesse, aus welchem sich dann auch wieder besondere Antriebe zur Association ergeben. Insonderheit kommen hier diejenigen Associationen in Betracht, welche den Charakter des Ästhetischen und des Logischen an sich tragen. Der ästhetisch empfindende Mensch wird von verschiedenen Landschaften, durch die etwa seine Wanderung ihn führt, ceteris paribus diejenige am vollständigsten auffassen und am treuesten in der Erinnerung behalten, die sich durch Schönheit vor den übrigen besonders auszeichnet. Der Grund dafür liegt zweifellos in dem ästhetischen Interesse; und zwar nicht bloß in dem früher bereits erörterten Sinne, daß dieses Interesse die Aufmerksamkeit verschärft, sondern auch insofern als die ästhetische Wertempfindung das Bedürfnis weckt, den ästhetischen Beziehungen, in welchen die einzelnen Glieder des Ganzen zu einander stehen, nachzuspüren, das Einzelne nach ästhetischen Rücksichten zusammenzufassen und in dieser Zusammenfassung ästhetisch zu genießen. Es liegt auf der Hand, daß dieses ästhetische Auffassen des Landschaftsbildes die Association verstärken und verinnerlichen muß; denn wenn auch natürlich schon der bloß räumliche Zusammenhang und dessen sinnliche Auffassung eine gewisse Verknüpfung der einzelnen Glieder des Ganzen gewährleistet, so liegt doch in dem Innewerden der ästhetischen Beziehungen, die sich keineswegs mit den räumlichen Zusammenhängen decken, eben ein neues associatives Moment. — Während in diesen und ähnlichen

Fällen das ästhetische Interesse mehr nur zu einer Verstärkung anderweitig schon veranlaßter Associationen beiträgt, führt dasselbe in anderen Fällen zu ganz neuen Gedankenverbindungen. Es ist hier besonders zu erinnern an die bildende Thätigkeit der künstlerischen Phantasie. Mag diese in Tönen, Farben, Vorstellungs-Bildern oder reinen Gedanken arbeiten, immer tragen ihre Kompositionen den Charakter der Association, indem stets eine Vielheit von Einzelheiten nach ästhetischen Rücksichten kombiniert und zum Ganzen verbunden wird. Das nun, was den Geist des Künstlers zu diesen ästhetischen Associationen befähigt und antreibt, das ist — nicht ausschließlich, aber doch sehr wesentlich — die ästhetische Wertempfindung, das ästhetische Interesse, welches wir uns bei dem Künstler lebendiger entwickelt und darum auch gestaltungskräftiger zu denken haben, als bei dem Durchschnittsmenschen.

Ähnlich wie mit dem ästhetischen, verhält es sich mit dem intellektuellen Interesse. Die Lust am Erkennen und die daraus folgende Wißbegier lenkt nicht nur die Aufmerksamkeit des Geistes auf das der Erkenntnis Harrende und giebt ihm nicht nur Antrieb, in das Verworrene, Komplizierte zergliedernd einzudringen, sondern sie erweist sich auch als die treibende Ursache der mannigfachsten logischen Gedankenverbindungen, in denen als Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck, als Gleiches, Gegensätzliches, Kontrastierendes 2c. sich dauernd zusammenschließt, was vorher im Bewußtsein isoliert stand. Schon in früher Kindheit macht sich dieses intellektuelle Interesse als starkes Motiv der Gedankenbewegung und Gedankenverbindung geltend, wie es uns namentlich in den zahllosen Fragen kleiner Kinder entgegentritt: Wie kommt das? Warum ist das so? Was soll das? Wer hat das gemacht? 2c. 2c. Wenn auch viele dieser Fragen zunächst noch unbeantwortet bleiben müssen oder, weil die Wißbegier der Kleinen auch an das Unmögliche sich heranwagt, überhaupt nicht zu beantworten sind: in vielen Fällen gelangt das Kind doch wirklich zu der gesuchten Erkenntnis, deren Wesen in den meisten Fällen eben darin besteht, daß das, was vorher isoliert stand oder doch rein mechanisch verknüpft war, nun nach seinem logischen Zusammenhang erkannt und auf Grund dieses Zusammenhanges nun auch für das Bewußtsein dauernd verbunden wird. Es liegt in der Natur der Sache, daß bei fortschreitender Geistesentwickelung die Freude am Forschen und Erkennen stetig zunimmt und daß dieses wachsende Interesse als wachsender Antrieb zu immer reicheren und mannigfaltigeren Gedankenverbindungen wirken muß.

Indem sich das Interesse als die Bedingung der Aufmerksamkeit sowie mannigfacher Vorstellungs-Associationen erweist, gewinnt dasselbe zugleich eine große Bedeutung für das Gedächtnis. Daß wir dasjenige am sichersten behalten, was uns am meisten interessiert, ist eine bekannte Thatsache der Erfahrung. Sie erklärt sich einesteils aus dem innigen Zusammenhange, in welchem das Interesse, wie oben gezeigt, mit der Aufmerksamkeit steht. Je mehr uns nämlich eine Sache interessiert, desto aufmerksamer fassen wir sie auf; je aufmerksamer wir sie aber auffassen, desto sicherer haftet sie im Gedächtnis. Was nur flüchtig durch das Bewußtsein gleitet, hinterläßt im Geiste (bzw. im Gehirn) auch keine deutlichen und bleibenden Spuren; dagegen bleiben von solchen Vorstellungen, denen der Geist eine lebhafte Aufmerksamkeit entgegenbringt, die er also scharf fixiert und längere Zeit im Bewußtsein festhält, kräftige, dauernde Eindrücke zurück und damit zugleich die Bedingung eines treuen Wiedererinnerns. Aber auch insofern kommt das Interesse dem Gedächtnis wesentlich zu Hilfe, als es zahllose Vorstellungs-Verbindungen stiftet, indem die associierten Glieder eins das andere stützen und festhalten oder richtiger: indem der Geist selbst auf Grund des von ihm erkannten und in seinem Bewußtsein hergestellten Zusammenhanges das Einzelne in dieser Verbindung aufbewahrt und reproduziert, viel zuverlässiger, als wenn das Einzelne in dem Bewußtsein isoliert steht. Endlich ist auch daran zu erinnern, daß der Geist zu dem Interessanten lieber zurückkehrt, als zu dem, was nicht interessiert, sich öfter damit beschäftigt, öfter daran denkt, und daß natürlich diese wiederholte Reproduktion der betr. Vorstellungen auch an ihrem Teil zu deren gedächtnismäßiger Befestigung wesentlich beitragen muß.

Daß das Interesse, indem es die Aufmerksamkeit schärft, im Dienste der Vorstellungs-Associationen steht und das Gedächtnis stützt, auch für die Intelligenz und deren Entwickelung von Bedeutung ist, und daß in dieser Beziehung namentlich das intellektuelle Interesse eine wichtige Rolle spielt, wird nach den bisherigen Ausführungen keines näheren Nachweises mehr bedürfen.

4. Bedeutung des Interesses für das Begehren und Wollen (Handeln). Jedes bewußte Begehren und Wollen ist durch psychische Ursachen motiviert. Der Begriff des „Motivs“ kann in einem weiteren und engeren Sinne genommen werden. Im weiteren Sinne umfaßt er sämtliche Bedingungen, an welche die Entstehung eines Begehrens (Wollens) gebunden ist, und begreift dann also auch die intellektuellen Vorgänge des Vorstellens (Wahrnehmens, Denkens) in sich, da selbstverständlich kein Wollen möglich ist ohne irgend ein Wissen von dem Gewollten. Im engeren Sinne bedeutet „Motiv“, der etymologischen Herkunft des Wortes entsprechend, lediglich die treibende Ursache, die das Wollen in Bewegung setzt. In diesem Sinne — in dem hier das Wort genommen werden soll — deckt sich der Begriff des Motives mit dem des Interesses. Die Wertschätzung einer Sache ist die einzig einleuchtende und zureichende Ursache, unser Wollen auf dieselbe zu richten. Das was nicht interessiert, also das Gleichgiltige, übt auf den Willen keinerlei bestimmenden Einfluß, weder im positiven noch im negativen Sinne (cf. oben). Wohl mag es sich scheinbar oft so verhalten — so etwa wenn der Geizhals danach begehrt mit seinem Golde zu spielen —; doch schwindet dieser Anschein alsbald, wenn nur gehörig zwischen „objektivem“ und „subjektivem“ Wert der Dinge geschieden und gebührend erwogen wird, daß das, was objektiv betrachtet, also für das Allgemeinurteil der Gesamtheit, wertlos ist, für eine ganz bestimmte individuelle Auffassung, mag sie auch verschrobener Art sein, dennoch von Interesse sein kann und in Fällen der beregten Art allemal wirklich ist. — Daß manches wertgeschätzt wird, ohne darum sogleich und unter allen Umständen unser Wollen in Bewegung zu setzen, ist freilich nicht zu leugnen, nur daß diese Thatsache keineswegs zu dem Schlusse berechtigt, es dürfe also doch die Wertschätzung nicht generell als zureichender Willensantrieb betrachtet werden. In allen solchen Fällen, wo ein bestimmtes Interesse seine motivierende Kraft nicht äußert, erklärt sich dies in ungezwungenster Weise daraus, daß Interessen entgegengesetzter Art sich als Hindernis geltend machen, den Willen in umgekehrter Richtung beeinflussen, ähnlich wie etwa die anziehende Kraft eines Magneten dadurch paralysiert werden kann, daß der in den Bereich seiner Anziehungskraft gebrachte Gegenstand durch entgegengesetzte Kräfte festgehalten wird.

Es wurde früher bereits zum Ausdruck gebracht, daß in den ersten Entwickelungsstadien des Seelenlebens das Interesse ganz im Gefühl aufgehe. Dementsprechend wird hier denn auch alles Begehren ganz unmittelbar durch Gefühle — sinnlicher Art — motiviert. Auch in dem ferneren Verlaufe der Entwickelung macht sich das Gefühl als unmittelbar bestimmendes Motiv noch immer in weitem Umfange geltend; aber indem bei fortschreitender Geistesbildung das Wertbewußtsein, welches anfänglich ganz in Gefühlen aufging, mehr und mehr zur Sache der Erinnerung und des Gedankens wird, behauptet das Gefühl die ursprüngliche Alleinherrschaft nicht dauernd, sondern es machen sich neben ihm nach und nach als motivierende Kräfte auch jene Formen des Interesses geltend, die wir früher als „Werterinnerung“ und „Werturteil“ bezeichneten. Da freilich auch diese Formen des Interesses aus dem Gefühl herauswachsen, durch das allein aller Wert und Unwert sich ursprünglich unserem Bewußtsein zu erschließen vermag, so führt sich in diesem Sinne alle Motivationskraft letzlich doch auf das Gefühl zurück. Ein Geist, der ganz im Intellektuellen aufginge, in dem sich von Anbeginn seines Daseins nie ein Gefühl geregt hätte, würde jeglichen Interesses bar sein und deshalb auch keinerlei Antrieb in sich finden, irgend etwas zu begehren und zu wollen.

Mit den ausgesprochenen Ansichten steht nur scheinbar in Widerspruch die ganz zu Recht bestehende Forderung, daß unsere Wünsche, Entschließungen und Handlungen mit Überlegung entworfen, also der Herrschaft des Verstandes unterstellt werden sollen. Zunächst nämlich ist daran zu erinnern, daß das „Werturteil“, in dem die Entwickelung des Interesses ihren Abschluß findet, wenn auch aus Gefühlen herauswachsend und nur insofern motivkräftig, selbst doch bereits eine durch Abstraktion und Reflexion zustande gekommene Funktion des Verstandes ist. Aber auch in den zahllosen Fällen, wo das Interesse ganz in Gefühlen aufgeht und unmittelbar als solches den Willen motiviert, läßt sich damit der geforderte Einfluß der Verstandesreflexion sehr wohl vereinbaren, — nicht freilich in dem Sinne, daß diese als eigentliches Motiv (s. oben) den Willen in Bewegung zu setzen und insofern das Gefühl zu ersetzen vermöchte, wohl aber in dem Sinne, daß sie regelnd auf unsere Wünsche und Entschließungen einwirkt. Gesetzt

— um an einem Beispiel den Sachverhalt zu veranschaulichen — ein Diener erregt den Unwillen seines Herrn. Dieser ist drauf und dran ihn fortzujagen. Aber er geht noch einmal mit sich zu Rate. Unter anderem gedenkt er der armen Mutter des Dieners, die durch dessen Entlassung in große Betrübnis und Not versetzt werden würde. Das Mitgefühl erwacht, und dieser Regung seines guten Herzens folgegebend, beschließt er, noch einmal Gnade zu üben. Hier ist der Entschluß gewiß wesentlich bedingt durch die angestellte Überlegung; sie war es, die den Herrn vor einer übereilten Entscheidung entgegengesetzter Art bewahrte, sie war es, die den Gedanken an die Mutter und damit zugleich das Gefühl des Mitleids auslöste; aber Antrieb und Kraft zu der löblichen Entschließung gab darum doch nicht jene Reflexion, sondern das Gefühl des Mitleids. Ähnlich verhält es sich in allen Fällen dieser Art. Der Einfluß, den die Verstandes-Reflexion auf unsere Bestrebungen und Entschließungen ausübt, liegt also, allgemein gesagt, nicht darin, daß sie aus sich den Willen zu einer Entscheidung anzutreiben vermöchte, sondern nur darin, daß sie vor übereilten Entschließungen bewahrt, daß sie auf die verschiedenen Möglichkeiten des Handelns und deren Folgen hinweist und außer dem gerade das Bewußtsein beherrschenden Motive (Interesse) auch andere, vielleicht viel wichtigere Motive zu Wort kommen läßt. So ist der Einfluß des Verstandes auf den Willen nicht sowohl ein treibender, als ein regelnder, und passend hat man ihn verglichen mit einem Wegweiser, der dem Wanderer den rechten Weg zeigt, ohne ihm darum den Antrieb zum Wandern zu geben, oder mit einem Perpendikel, welches die Bewegung des Uhrwerks reguliert, ohne sie zu bewirken.

Es erübrigt schließlich noch, unsere Auffassung vom ethischen Standpunkte in Kürze zu rechtfertigen. Man könnte einwenden, daß dieselbe, indem sie alles Wollen auf das Interesse und dieses selbst wieder auf Gefühle der Lust oder Unlust zurückführe, einem Eudämonismus Thür und Thor öffne, der mit wahrer Sittlichkeit sich nicht vereinigen lasse, wie denn eben aus diesem Grunde schon Kant jedes aus Gefühlen herleitbare Motiv menschlichen Handelns für ethisch verwerflich erklärte, um statt dessen das „uninteressierte“ (von allem Gefühlsmäßigen absehende) Pflichtgebot der Vernunft, den „kategorischen Imperativ“, zur Grundlage des sittlichen Handelns zu erheben. Selbst wenn nun die Voraussetzung zuträfe, jedes durch Gefühle motivierte Wollen und Handeln sei notwendig eudämonistischer Natur, so würde darum doch die psychologische Wahrheit, daß alle Motive irgendwie mit dem Gefühle zusammenhängen, nicht auf den Kopf gestellt werden dürfen, trotz Kant und trotz aller Ethik. Aber jene Voraussetzung trifft in der That gar nicht zu; sie vermengt in ganz unzulässiger Weise den Begriff des Motives mit dem des Zweckes, das was zum Wollen treibt und das was der Wille als Erfolg bezweckt. Wohl fällt beides thatsächlich oft zusammen, so wenn wir einen Genuß, an dem wir uns augenblicklich erfreuen, festzuhalten trachten oder etwas früher Genossenes, dessen wir uns erinnern, wiederzugewinnen bestrebt sind u. s. w. Aber in tausend Fällen verhält es sich anders, wirken also Gefühle — seien es wirklich vorhandene, seien es intellektuell repräsentierte — bestimmend auf den Willen, ohne daß dieser darum zugleich einen bezüglichen Gefühlszustand (der Lust) als Erfolg begehrt. Wenn Sokrates, gehorsam den Gesetzen, jeden leicht zu bewerkstelligenden und leicht entschuldbaren Rettungsversuch ausschlagend, den Giftbecher trinkt, so mag eine Ethik, die alles Handeln auf eudämonistische Motive zurückführen zu sollen meint, dies immerhin aus dem egoistischen Beweggrunde erklären, daß Sokrates nicht den Ruhm der Tugend verscherzen oder sich nicht um die Seligkeit des Jenseits bringen wollte: psychologisch ebenso berechtigt aber und darum auch ethisch gleich statthaft ist die andere Erklärung, daß er, ganz abgesehen von allen Folgen und Erfolgen seines Handelns, lediglich dem Drange seines starkentwickelten Rechts- und Pflichtgefühls Folge leistete, der Stimme jenes „Dämonischen“, wie er es nannte, die auch sonst für sein Thun und Lassen entscheidend war. Ganz ebenso in vielen anderen Fällen ähnlicher Art. Die Möglichkeit solcher motivischer Zusammenhänge leugnen, heißt die psychischen Thatsachen ignorieren. Die Gefühle, und nicht zum wenigsten gerade die ideellen Gefühle, auf die es hier hauptsächlich ankommt, tragen zufolge jener eigentümlichen Wärme, durch welche sie die Seele über die Gleichgiltigkeit des bloß Intellektuellen hinausheben, in sich selbst eine treibende, expansive Kraft und vermögen deshalb rein aus sich den Willen in Bewegung zu setzen, ohne daß allemal noch der Gedanke an ein aus der Ferne winkendes

Glück so zu sagen als Zugkraft mitwirken müßte. Was in dieser Beziehung von den Gefühlen gilt, erleidet seine Anwendung auch auf die anderen Formen des Interesses: „Werterinnerung" und „Werturteil" — freilich nur unter der Voraussetzung, daß es wirklich echte, also aus dem warmen Grunde des Gefühls herausgewachsene Wertschätzungen sind (s. oben).

Unsere Interessen-Lehre bedingt also keineswegs das Zugeständnis, alles menschliche Wollen und Handeln beruhe auf eudämonistischen Motiven. Ebensowenig nötigt sie dazu, bei der ethischen Bewertung menschlichen Handelns als Maßstab der Beurteilung den „Erfolg" zu Grunde zu legen, welcher dabei etwa in irgend einer Form der Lust oder Unlust herauskommt: eine irrtümliche Schlußfolgerung, welche aus gleichen oder ähnlichen Prämissen wiederholt gezogen worden ist. Selbst ein Lotze, dessen Philosophieren sonst durchweg den Charakter des echtesten Idealismus an sich trägt, ist in diesem Punkte dem Eudämonismus verfallen — hier mit Unrecht gegen Herbart polemisierend, der (in Übereinstimmung mit Kant) die ethische Bewertung menschlichen Handelns von allen eudämonistischen Rücksichten unabhängig gemacht wissen wollte. Zwar mit Recht wendet Lotze gegen die Herbartsche Auffassung ein, daß sie versäumt habe, die ethischen Werturteile, die das sittliche Handeln normieren sollen, auf entsprechende Gefühle zurückzuführen, in denen allein sich ursprünglich aller Wert und Unwert offenbare und auf die deshalb auch jede ethische Billigung und Mißbilligung sich zurückbeziehe. Aber im Unrecht ist er, wenn er nun eben wegen dieses Zusammenhanges der Werturteile mit den Gefühlen den ethischen Wert und die ethische Wertschätzung menschlichen Handelns abhängig gemacht wissen will von den Erfolgen der Lust oder Unlust, welche dabei herauskommen, und Herbart tadelt, daß er „unbedingte", von jedem Erfolg dieser Art unabhängige sittliche Werte anerkenne.*) Es verhält sich in dieser Beziehung mit den ethischen Werten und Wertschätzungen ganz ähnlich wie mit den ästhetischen. Auch der Wert des Schönen offenbart sich dem Geiste ursprünglich nur durch (ästhetische) Gefühle der Lust und Unlust, aber ganz unmittelbar und bedingungslos, also ohne Rücksicht auf irgend welche Zwecke, denen es dienen, und irgend welche Erfolge der Lust oder Unlust, die es hinterher erst noch bewirken müßte. Ganz ebenso giebt es Willensverhältnisse und Willenshandlungen, die unser sittliches Gefühl ganz unmittelbar ansprechen oder verletzen, ohne jede Vermittelung einer Reflexion auf Erfolge der Lust oder Unlust, welche für den Handelnden oder für seine Mitmenschen dabei herauskommen. Selbst da, wo die That wirklich mit dem schönsten Erfolge gekrönt wird, also z. B. wenn aus einem edlen Werke der Nächstenliebe große und bleibende Segnungen für die Menschheit hervorgehen, erstreckt sich das ethische Wohlgefallen doch nicht auf diese Resultate als solche, sondern allein auf die löbliche Gesinnung, aus der die That und deren Erfolge hervorgingen. Natürlich soll nicht in Abrede gestellt werden, daß auch diese Erfolge unser Wohlgefallen erregen, und daß dieses Wohlgefallen häufig mit der ethischen Bewertung Hand in Hand geht, nur daß es darum mit der letzteren nicht gleichbedeutend ist.

5. Pädagogische Schlußfolgerungen und Nutzanwendungen. Aus den psychologischen Prämissen der vorstehenden Abschnitte ergiebt sich ganz unmittelbar die eminente pädagogische Wichtigkeit des Interesses. Sofern von demselben, wie im dritten Abschnitte gezeigt wurde, in weitem Umfange der Associationsprozeß, die Sicherheit des Gedächtnisses, die Aufmerksamkeit wie überhaupt jede spontane Hingabe an die Schularbeit abhängig ist, beansprucht es zunächst für die intellektuellen Erfolge des Schulunterrichts eine hervorragende Bedeutung. Und sofern, wie in dem vierten Abschnitte gezeigt wurde, in dem Interesse alle Motive bewußten Strebens und Wollens beruhen, gewinnt dasselbe in erziehlicher Hinsicht geradezu die Bedeutung eines Kardinalbegriffs der Pädagogik, eines fundamentalen Grundprinzips, von dessen richtiger Durchführung mehr als von allem anderen die erziehlichen Erfolge des Schulunterrichts sowohl als der häuslichen Er-

*) „Darin können wir Herbart nicht beistimmen, daß er Formen des Handelns annahm, denen an sich, ohne alle Rücksicht auf einen Erfolg ihrer Ausführung, ein unbedingter Wert und selbstverständlich verpflichtende Kraft zukäme." „Wie auch immer der nähere Zusammenhang zwischen den sittlichen Gesetzen und der Lust und Unlust sein mag, so viel ist gewiß, daß ein unlösbarer Zusammenhang stattfindet und daß alles Reden von durchaus verpflichtenden Formen des Handelns, die gar keine Beziehung auf den herauskommenden Erfolg hätten, ein vielleicht sehr edel gemeinter, aber ganz mißverständlicher Formeldienst ist." Lotze, Grundzüge der praktischen Philosophie, 2. Aufl. S. 12 f.

ziehung abhängen. Wohin sich die vorwaltenden Interessen eines Menschen neigen, dahin zielt auch mit psychologischer Notwendigkeit sein Streben und Wollen. Je nachdem die niederen (sinnlichen) oder höheren (ideellen) Interessen überwiegen, wird auch der Wille, in seiner Grundtendenz wenigstens, mehr auf die höheren oder die niederen Güter des Lebens gerichtet sein. Und je nachdem es der Erziehung gelingt oder nicht gelingt, den ideellen Interessen in dem kindlichen Geistesleben das ihnen gebührende Übergewicht über den sinnlichen zu verschaffen, wird sie ihre Aufgabe, den Willen des Kindes in die Bahnen des Guten zu lenken, entweder erreichen oder verfehlen. — Vielleicht möchte man hier einwenden, daß es in der Erziehung, sofern sie nachhaltige, durch das ganze Leben fortwirkende Erfolge anstrebe, weniger darauf ankomme, das Gemüt des Kindes für das Gute zu interessieren, als vielmehr darauf, durch konsequente Gewöhnung und Übung im thätigen Ausüben des Guten das Kind in seinem Wollen fest und zum Handeln geschickt zu machen. Zweifellos ist diese Seite der Erziehung von großer Wichtigkeit, so daß sie ihr Ziel verfehlen wird, wenn sie in dieser Beziehung nicht ihre Schuldigkeit thut. Lebendiges Interesse für das Gute, wie wir es durch angemessene Einwirkungen auf das kindliche Gemüt zu wecken vermögen (s. unten), bedingt zwar mit psychologischer Notwendigkeit eine Geneigtheit zum Guten, ein Streben nach dem Guten; aber nicht immer geht dieses gute Streben von selbst in ein entsprechendes Wollen und Handeln über, sei es weil die Gelegenheit zum Handeln fehlt, sei es weil die Kraft des Kindes nicht ausreicht, um die dem Guten entgegenstehenden Motive (Interessen) zu überwinden. Darum muß hier die Erziehung aushelfend eingreifen, durch angemessene Mittel der Zucht, Gewöhnung u. s. w. die dem Guten feindlichen Motive (Interessen) abschwächen, dem Kinde zur Bethätigung seiner guten Bestrebungen Gelegenheit schaffen und es beständig im guten Handeln üben. Nur so vermag sie dem Kinde zu jener Festigkeit des Willens und Sicherheit des Handelns zu verhelfen, welche das Wesen des Charakters ausmacht. Andererseits aber darf hierüber niemals vergessen werden, daß doch auch wieder alle Übung und Gewöhnung ihres Zieles verfehlt, wenn nicht aus dem Herzen des Kindes dem Erzieher jene Geneigtheit zum Guten entgegenkommt, wie sie eben aus dem Interesse am Guten entspringt. Zwar läßt sich auch ohne sie ein äußerlich guter Wandel durch Gewöhnung und Zucht erzwingen, aber eben sofern er erzwungen ist, hat er weder sittlichen Wert noch wird er Bestand haben, wenn der Zwang aufhört. Wirklich wertvolle und bleibende Früchte wird daher die Erziehung nur dann erzielen, wenn sie der Gewöhnung und Zucht beständig jene mehr innerliche Einwirkung zur Seite gehen läßt, welche das Herz des Kindes für das Gute geneigt macht, seinen Sinn, sein Gefühl für das Gute belebt, kurz lebendiges Interesse für alles Gute in ihm begründet. In diesem Interesse allein liegt die Kraft eines frei aus dem Innern quillenden guten Handelns.

Fragen wir nun weiter, was die Erziehung an ihrem Teile dazu beitragen kann, um lebendiges Interesse am Guten zu wecken und zu pflegen, und zwar zunächst durch den Unterricht. Daß der Unterricht nicht bloß Lehr- und Bildungszwecke, sondern auch erziehliche Zwecke hat, wird gegenwärtig allgemein zugestanden. Zu den erziehlichen Aufgaben des Unterrichts gehört aber in erster Linie gerade dies, daß durch ihn Interesse für alles Gute geweckt werde, den Begriff des „Guten" hier in dem weitesten Sinne genommen, den derselbe zuläßt.

Die Forderung, daß der Unterricht des Schülers Interesse erregen solle, wird oft einseitig dahin zugespitzt, daß er „interessant" zu machen sei, was besagen soll, daß in dem Schüler Freude und Lust an der Schularbeit, Freude und Lust am Forschen, Erkennen und geistigen Vorwärtskommen geweckt werden solle. Gewiß ist dieses „intellektuelle" Interesse von großer Bedeutung, nicht bloß für die intellektuellen Erfolge des Unterrichts, sondern auch in erziehlicher Hinsicht, und es kann darum nicht genug darauf gedrungen werden, daß durch den Unterricht — durch angemessene Auswahl des Unterrichtsstoffes, durch Fürsorge für klarstes Verständnis desselben, für gelingende Selbstthätigkeit des Schülers u. s. w. — diese intellektuelle Lust lebendig gemacht werde. Aber nachdrücklich muß andererseits betont werden, daß damit nur ein geringer Ausschnitt aus dem ganzen Umfange unserer Forderung bezeichnet ist. Nicht nur das intellektuelle, sondern alle ideellen Interessen begreift jene Forderung in sich, in erster Linie die religiös-ethischen, dann auch die sympathetischen, patriotischen, ästhetischen. In diesem Sinne forderte mit Recht schon Herbart „Vielseitigkeit" des

Interesses und bezeichnete diese als „Grundlage der Tugend.“

In Anbetracht des innigen Zusammenhanges, in welchem, wie oben (unter 2) gezeigt wurde, das Interesse mit dem Gefühlsleben steht, kann kein Zweifel darüber herrschen, daß der Unterricht echtes Interesse am Guten im letzten Grunde immer nur dadurch erzielen kann, daß er die besseren Gefühle des Kindes ergreift, das Gemüt desselben für das Gute erwärmt. Nun ist zwar dieser Erfolg, wie es in der Natur der Sache liegt, einerseits wesentlich abhängig von der ganzen Persönlichkeit und Gemütsart des Lehrers und dem dadurch unmittelbar bedingten sympathischen Kontakt seines Gemütslebens mit dem der Kinder; aber wegen des innigen Zusammenhanges, in welchem die Gefühle wiederum mit dem Vorstellungs- und Gedankenleben sich befinden, hängt jener Erfolg andererseits in weitem Umfange auch von intellektuellen Voraussetzungen ab, welche die sorgfältigste Prüfung erfordern und namentlich bei der Aufstellung der Lehrpläne sowie bei der Frage nach der innezuhaltenden unterrichtlichen Methode schwer ins Gewicht fallen.

Was zunächst den Lehrplan betrifft (Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe, Lehrziele, Lehrpensen u. s. w.), so ist in erster Linie zu fordern, daß nur solche Lehrfächer und Lehrstoffe zugelassen werden, denen das Apperzeptionsvermögen des Schülers voll gewachsen ist. Darin liegt wieder die doppelte Forderung: 1. daß die zu behandelnden Stoffe der geistigen Fassungskraft des Schülers entsprechen, daß also auf jeder Stufe unbedingt nur solche Dinge gelehrt werden, zu deren geistiger Verdauung die Kräfte des Schülers (Intelligenz, Sprachfertigkeit u. s. w.) hinlänglich gereift sind, und 2. daß der jedesmal neu an die Kinder herantretende Lehrstoff diejenigen materiellen Anknüpfungspunkte — Vorstellungen, Anschauungen, Erfahrungen, Begriffe u. s. w. —, welche er zu seinem Verständnis voraussetzt, in dem Geiste des Schülers vorfinde, bezw. daß diese, soweit sie noch nicht bereit liegen, ad hoc herbeigeschafft werden. Von der prompten Erfüllung dieser Forderungen — deren Bedeutung und Umfang im einzelnen zu erörtern hier nicht unsere Aufgabe sein kann — ist nicht nur jeglicher Erfolg des Unterrichts überhaupt, sondern namentlich auch jede Art des durch den Unterricht zu weckenden Interesses unbedingt abhängig. Hinsichtlich des intellektuellen Interesses bedarf dies nach dem früher darüber bereits Gesagten kaum noch besonderer Hervorhebung. Dieses Interesse beruht ja ganz und gar auf dem erfolgreichen Gelingen der Geistesarbeit und ist im Grunde nichts anderes, als das beglückende Gefühl des geistigen Vorwärtskommens, wie es mit jedem Fortschritt, mit jeder wahren und klaren Erkenntnis sich einstellt; es ist deshalb da von vornherein ausgeschlossen, wo mit dem Schüler Dinge behandelt werden, die sein Geist nicht zu verdauen vermag. Aber auch alle anderen hier in Betracht kommenden — religiösen, ethischen, sympathetischen u. s. w. — Interessen sind an die gleiche Bedingung geknüpft. Mögen die religiösen, litterarischen, historischen u. s. w. Lehrstoffe an sich noch so sehr geeignet sein, auf das Gemüt zu wirken, religiöse, ethische u. s. w. Interessen zu wecken: überfliegen sie die Fassungskraft und den Gesichtskreis des Schülers, vermag sein Geist sich nicht hineinzufinden, so bleibt auch der Weg zu seinem Herzen verschlossen. Es verhält sich in dieser Beziehung ganz ebenso wie etwa mit einer Kanzelrede, die, wenn sie über die Köpfe der Hörer hinweggeht, das Gemüt unberührt läßt, und wenn sie an sich noch so gehaltvoll und wertvoll ist.

Sodann ist zu fordern, daß der Lehrplan diejenigen Unterrichtsfächer und innerhalb dieser im einzelnen wieder solche Lehrstoffe in den Vordergrund stelle, welche ihrer Natur nach besonders geeignet sind, die ideellen Interessen zu fördern. Unter den Lehrfächern sind dies besonders die Religion, die Geschichte und die Lektüre (Klassiker, Poesien, Lesebuch, Jugendschriften): die „Gesinnungsstoffe“ des Unterrichts, die eben um dieser ihrer ideellen Bedeutung willen in dem Lehrplan eine hervorragende Berücksichtigung verlangen. Auch andere Unterrichtsfächer — Naturkunde, Geographie, Gesang, Zeichnen — haben ihre ideellen Seiten und wirken in dieser Richtung bildend, doch in beschränkterem Umfange. Innerhalb jedes Faches hängt dann wieder sehr vieles von der Auswahl im einzelnen ab, da der eine Stoff zum Gemütsleben intimere Beziehungen hat und daher den ideellen Interessen reichere Nahrung bietet als der andere. Was insonderheit den Religionsunterricht betrifft, so ist zweifellos das Historische dieses Faches in der fraglichen Hinsicht ungleich wirkungskräftiger, als alles Theoretisch-Dogmatische. Abgesehen davon, daß Belehrungen der letzteren Art, wie alles Abstrakte überhaupt, dem Apperzeptionsvermögen der Kinder ferner liegen als konkrete Thatsachen und Erzählungen, und schon deshalb weniger

fruchten (cf. oben), so liegt es in der Natur der Geschichte, anschauliche Darstellung vorausgesetzt, daß sie nachdrücklicher als die bloße Lehre auf das Gefühl wirkt, eben weil sie lebensvoller ist, es mit lebendigen Personen und Ereignissen zu thun hat. In dem Gefühl aber wurzelt das Interesse. Mit Recht wird daher gefordert, daß die heil. Geschichte den Religionsunterricht beherrsche; nicht bloß daß ihr innerhalb dieses Faches der weiteste Spielraum zu gewähren ist, sondern es muß auch alles Lehrhafte und Begriffsmäßige der Religion an jene angelehnt und aus ihr herausgeschält werden. Nur auf diesem konkreten Untergrunde und in diesem lebensvollen Zusammenhange haben lehrhafte Erörterungen religiöser (bzw. ethischer) Fragen für Kinder Wert und Berechtigung. „Keine Lehre hilft als im lebendigen Fall. Leben zündet sich nur am Leben an, mithin das höchste im Kinde nur durch Beispiel, entweder gegenwärtiges oder geschichtliches.“ Freilich bedarf es auch innerhalb der bibl. Geschichte einer sorgfältigen Auswahl; insonderheit aus der Geschichte des alten Testaments würde u. E. noch manches, was gegenwärtig in den Schulen gelehrt wird, auszuscheiden sein, sei es weil es die religiös-ethischen Interessen unberührt läßt, sei es weil es sittlich anstößig ist, sei es aus anderen Gründen. Von höchstem Werte ist zweifellos die Lebens- und Leidensgeschichte des Erlösers, nicht bloß ihrer hervorragenden heilsgeschichtlichen Bedeutung wegen, sondern namentlich auch deshalb, weil das unvergleichlich herrliche und ergreifende Lebensbild des Heilands mehr als alles andere geeignet ist, die Herzen der Kinder zu gewinnen. Ergänzen ließe sich die bibl. Geschichte in fruchtbarster Weise durch mancherlei erbauliche Lebensbilder frommer Männer späterer Zeiten (Märtyrer, Glaubens- und Liebeshelden), von denen im Schulunterricht oft wenig zu hören ist. „Die beste christliche Religionslehre ist das Leben Christi und dann das Leiden und Sterben seiner Anhänger, auch außerhalb der heil. Schrift erzählt.“ (Jean Paul.) Neben diesen historischen Stoffen sind auch geistliche Lieder sowie die Lektüre passend gewählter Bibelabschnitte (Psalmen, Gleichnisse Jesu, Bergpredigt u. s. w.) wohl geeignet, die Gemüter zu erbauen und religiöses Interesse zu erwecken, nur daß sie, um lebensvoll zu wirken, mit dem Historischen in möglichst innige Verbindung zu bringen sind.

Wie unsere Forderung bei der Auswahl der Lehrstoffe der übrigen Unterrichtsfächer zur Geltung zu bringen ist, kann hier nicht im einzelnen ausgeführt werden. Nur kurz angedeutet sei noch, 1. daß in der Geschichte der meist noch viel zu weit ausgedehnte Memorierstoff, ganz besonders der kriegsgeschichtliche, auf das wirklich Notwendige einzuschränken, dagegen einer mehr in das innere Leben der Geschichte, namentlich auch in das Persönliche, Biographische eingehenden Behandlung ein weiterer Spielraum zu schaffen ist; 2. daß in der Lektüre auf den höheren Schulen die deutschen Klassiker, die aus naheliegenden Gründen für das Gemütsleben unserer Jugend weit fruchtbringender sind als die fremden, noch liebevoller gepflegt, aus den Lesebüchern der Volksschule die vielfach noch sich breitmachenden Lesestoffe dürrrealistischen Inhalts zu gunsten lebensvoller Lesestücke (Poesieen, Erzählungen, Biographieen) ausgemerzt werden sollten; 3. daß der naturkundliche Unterricht, der auf höheren wie auf niederen Schulen oft in totem Schematismus und äußeren Formbeschreibungen stecken bleibt und den Kindern durch eine ungenießbare Nomenklatur das Interesse an der Sache verleidet, mehr Gewicht darauf legen sollte, durch ein liebevolles Eingehen in das Leben der Naturwesen diese dem Gemüt des Schülers nahezubringen; 4. daß der Gesang- und Zeichenunterricht nicht durch übermäßige Betonung des rein Technischen den Kindern die Freude an der Sache verleiden darf.

Um ein nachhaltiges und tiefgehendes Interesse durch den Unterricht zu erzielen, sollen — besonders im Gesinnungsunterricht — möglichst große, in sich zusammenhängende Stoffe gewählt werden, in welche sich die Schüler mit Geist und Herz wirklich einsenken und einleben können. Unter den Lehrstoffen des Religionsunterrichts verdient, wie aus anderen Gründen, so auch aus diesem, die Lebensgeschichte des Heilands vor allen übrigen den Vorzug. In dem Geschichtsunterricht ist aus dem gleichen Grunde eine anhaltende, in die Tiefe gehende Beschäftigung mit einzelnen großen Erscheinungen (z. B. Luther und die Reformation) für den in Rede stehenden Zweck des Unterrichts viel wirksamer, als ein Vielerlei und Allerlei, welches nirgend ein gründliches Sicheinsenken und eine liebevolle Hingabe des Gemüts aufkommen läßt. Es gilt auch hier das bekannte Wort: non multa, sed multum. Was die Lektüre betrifft, so haben die höheren Schulen, wenn auch das Überwiegen der fremden Klassiker vor

den deutschen nicht zu billigen ist, doch den großen Vorteil vor der Volksschule voraus, daß sie den Schülern klassische Werke großen Umfangs bieten können (Homer, Nibelungenlied u. s. w.), mit deren Ideen und Helden die Schüler nach und nach wirklich verwachsen. Die Lesebücher, auf welche sich die Lektüre der Volksschule leider zu beschränken pflegt, bieten zwar im einzelnen sehr viel des Schönen und Herzerhebenden, indessen sind die Lesestücke der großen Mehrzahl nach doch viel zu winzig und bruchstückartig und die Eindrücke deshalb viel zu flüchtig, als daß dem hier in Frage kommenden Zwecke dieses Unterrichtsfaches damit wirklich Genüge geschähe. Es ist deshalb dringend zu wünschen, daß man auch in der Volksschule ernstlich Bedacht darauf nehme, den Kindern neben dem bunten Vielerlei des Lesebuchs größere, zusammenhängende Werke zu bieten, in welche sie sich nach und nach wirklich einleben und mit deren Helden sie geistig verwachsen können, wie etwa der Schüler des Gymnasiums mit den Helden seines Homer. Natürlich denken wir hier nicht an schwerverständliche Klassiker, sondern an faßliche und wertvolle Jugendschriften, anschaulich gehaltene Biographieen großer Männer der Geschichte u. s. w., wie sie unsere Jugendlitteratur in reicher Auswahl darbietet. Wie gesagt, im Unterrichte sollten solche Werke gelesen werden; dem Privatfleiße der Kinder überlassen bleibt solche Lektüre, wie nun einmal die Verhältnisse liegen, der Mehrzahl doch versagt.

Um ein nachhaltiges Interesse zu erzeugen, müssen diejenigen Vorstellungsmassen, an denen das Interesse hängt, auch gehörig geordnet, gegliedert und in die rechte Verbindung mit einander gebracht werden, nicht bloß um das betreffende Gedankenmaterial selbst dadurch um so mehr zu klären und zu befestigen, sondern auch, weil für die Wertauffassung des Gemüts das Einzelne erst in dem Zusammenhange des Ganzen und durch den Platz, den es in diesem Zusammenhange einnimmt, sein rechtes Licht und die rechte Bedeutung empfängt. Übrigens sind die hierfür erforderlichen Veranstaltungen des Unterrichts nicht bloß Sache des Lehrplans, sondern auch der unterrichtlichen Methode. Näheres dazu vergl. in den Artikeln dieses Werkes über „erziehenden Unterricht“ und „Konzentration des Unterrichts“.

Endlich soll die Schule bei Aufstellung ihrer Lehr- und Lektionspläne die gebührende Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler nehmen. Der Satz „mens sana in sano corpore“ gilt keineswegs bloß für den Intellekt, sondern eben so sehr für das Gemüts- und Interessenleben, dessen normales Gedeihen in weitem Umfang von der Gesundheit des Körpers abhängig ist. Vor allem gilt es, in den Anforderungen an die geistige Arbeitsleistung der Schüler das rechte Maß zu halten. Wegen der innigen Wechselbeziehung, in welcher die geistigen Vorgänge mit denen des Körpers stehen, bedingt jede Geistesarbeit zugleich auch Arbeit und Anstrengung des Gehirns, und wie jedes andere körperliche Organ durch ein dauerndes Übermaß der Kraftanstrengung geschädigt wird, so natürlich auch dieses, doppelt in dem jugendlichen Alter, wo der Körper noch in voller Entwickelung begriffen ist. Wohl wird durch forcierte Geistesarbeit das Wachstum des Gehirns zunächst abnorm beschleunigt, aber es ist das doch eine ungesunde Entwickelung, die, wie jede andere Art gewaltsam herbeigeführter Frühreife, sich mit Naturnotwendigkeit durch ein vorzeitiges Stillestehen und Erschlaffen rächt. Dazu kommt, daß ein durch übertriebene Geistesarbeit abnorm gesteigerter Stoffwechsel des Gehirns zur rechtzeitigen Entfernung und Wiedererneuerung der verbrauchten Nervenmasse auch eine abnorm gesteigerte Blutzufuhr zum Gehirn erfordert und also den Organismus beständig der doppelten Gefahr aussetzt, daß entweder anderen Teilen des Körpers die nötige Zufuhr ernährender Blutsubstanz entzogen oder aber im Gehirn mehr Nervenstoff verbraucht wird, als rechtzeitig ausgeschieden und wieder ersetzt werden kann: Beeinträchtigungen des Stoffwechsels, die nicht nur gesundheitsschädliche Folgen haben, sondern wegen der mit ihnen verbundenen Gefühle der Ermüdung, Überreizung u. s. w. auch das Gemüt in ungünstiger Weise beeinflussen, dasselbe mit einer trübseligen Stimmung belasten und daher eine freie Entfaltung derjenigen Gefühle und Interessen hemmen, welche es im Unterricht zu wecken gilt. Und endlich die schlimmen Wirkungen des mit maßlosen Anforderungen der Schule notwendig verbundenen Mangels an körperlicher Bewegung! ungenügendes Atmen, Störungen in der Blutzirkulation, in dem Verdauungsprozeß u. s. w., wovon wiederum allerlei organische und geistige Verstimmungen die notwendige Folge sind. Wehe der Schule, welche durch ein Übermaß ihrer Forderungen solch bedauerliche Erscheinungen verschuldet! Nicht bloß daß sie die Gesundheit der Kinder untergräbt, sie bringt sich auch

um das Beste ihres erziehlichen Erfolges. „Heiterkeit", sagt Jean Paul, „ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen; sie ist zugleich Boden und Blume der Tugend. Freudigkeit, dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, öffnet das Kind dem eindringenden All, lässet alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und giebt Stärke, wie die Trübseligkeit sie nimmt". Das möge auch die Schule beherzigen. Nur ein gesundes, frisches, heiteres Kindergemüt wird sich den ideellen Wirkungen des Unterrichts mit der rechten Empfänglichkeit und Freudigkeit erschließen, und nur in einem solchen Gemüt wird jenes lebendige Interesse für alles Gute, wie wir es als Grundlage jeder Tugend fordern, in fruchtbarer Weise sich entwickeln. Zerstört daher die Schule durch maßlose Anforderungen an die Arbeitskraft des Kindes jenen natürlichen Frohsinn, so verbaut sie sich selbst den Weg zum Herzen desselben und unterbindet sich damit die Adern jedes erfolgreichen, erziehlichen Einflusses. — Maßhalten soll übrigens die Schule nicht bloß in der Bemessung der täglichen Stundenzahl, der Lehr- und Arbeitspensen, sondern auch betreff der Dauer der einzelnen Unterrichtslektionen. Kleine Schüler sollten niemals länger, als eine halbe, ältere nicht länger als dreiviertel Stunde ununterbrochen geistig thätig sein, und zwischen je zwei Lektionen sollte jedesmal eine Erholungspause von mindestens fünfzehn Minuten eintreten. Es ist durch neuere Untersuchungen*) festgestellt worden, daß sich bei länger andauernder Anspannung des Geistes Ermüdungserscheinungen einstellen, welche nicht bloß gesundheitsschädlich wirken und nicht bloß den intellektuellen Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen, sondern natürlich auch das Gemüt ungünstig beeinflussen und ein freudiges Interesse am Unterricht nicht aufkommen lassen. Wohl hat die gütige Natur, wie Kraepelin bemerkt, mit der „Unaufmerksamkeit" der Jugend ein „Sicherheitsventil" gegeben, welches sie vor allzu großer Schädigung bewahrt; indessen liegen die erziehlichen Bedenken, welche ein häufiger Gebrauch dieses Sicherheitsventils mit sich führt, doch zu sehr auf der Hand, als daß eine verständige Pädagogik sich dessen im Ernste getrösten könnte und sich nicht lieber dazu verstehen wollte, ihre Anforderungen an die geistige Arbeit der Schüler so weit einzuschränken, daß die Natur nicht genötigt wird, mit jenem bedenklichen Mittel auszuhelfen.

Es erübrigt noch in Kürze nachzuweisen, daß und inwiefern das Interesse am Unterricht auch von dessen methodischer Behandlung abhängig ist.

Wie früher bereits nachgewiesen, liegt eine der wesentlichsten Bedingungen dieses Interesses in dem klaren Verständnis dessen, was im Unterricht gelehrt und gelernt wird. Ganz unmittelbar, so sahen wir, beruhe auf dieser Bedingung jene Lust und Freude an der Geistesarbeit, die wir als „intellektuelles Interesse" bezeichneten, und mittelbar hange an dieser Voraussetzung auch jede andere Art ideeller Interessen, sofern nur das, was der Geist des Schülers begreift, in sein Gefühlsleben eingehen und sonach zur Entwickelung echter Interessen führen könne. Ob nun der Schüler den Unterrichtsstoff klar erfaßt, das hängt nicht bloß von der Natur dieses Stoffes selber ab (s. oben), sondern ebenso sehr von der Art, wie er an ihn herangebracht und mit ihm behandelt wird. Es kann sein, daß die Materie des Unterrichts dem Fassungsvermögen des Schülers durchaus angemessen ist und dennoch von diesem nicht richtig aufgefaßt und geistig gehörig verdaut wird, weil er vom Lehrer nicht in der rechten Weise in die Sache eingeführt wird. Wenn beispielsweise der Mathematiklehrer, wie es leider noch immer vorkommt, doziert und doziert, anstatt sokratisch den Schüler selbst alles finden zu lassen und dabei zu Tage tretendem Mangel an Verständnis Schritt für Schritt nachzuhelfen: dann ist's kein Wunder, wenn ein großer Teil der Schüler zurückbleibt und mit der Möglichkeit des Fortkommens jegliches Interesse an der Sache verliert. Es heißt dann wohl, die Mathematik sei nur für einzelne bevorzugte Köpfe; und doch lehrt die Erfahrung zur Genüge, daß jede normal veranlagte Intelligenz sich sehr wohl in die Mathematik hineinfindet, wenn sie nur in der angedeuteten Weise recht geleitet wird. Wie viel für das Verständnis überhaupt von der Wahl der Lehrform abhängt, von der rechten Weise des Entwickelns und Zergliederns, von der Anschaulichkeit des Lehrverfahrens, von der Ausdrucksweise des Lehrers und ihrer Angemessenheit im Verhältnis zu dem sprachlichen Standpunkt des Schülers u. s. w.: das alles und noch manches andere ist

*) cf. Dr. Emil Kraepelin, „Über geistige Arbeit". Jena, G. Fischer, 1894.

zu allgemein bekannt, als daß es hier einer näheren Auseinandersetzung bedürfte.

Nur ein kurzes Wort noch über die „Anschaulichkeit“ des Unterrichts, deren Begriff nicht immer in der nötigen Weite aufgefaßt wird. Die Forderung der Anschaulichkeit begreift nämlich nicht bloß dieses in sich, daß die konkreten Dinge, mit welchen der Unterricht die Schüler bekannt zu machen hat, den Sinnen vorgeführt, abstrakte Begriffe, Wahrheiten u. s. w. durch Beispiele dem Verstande anschaulich gemacht werden, sondern sie hat ihre, nicht immer genügend gewürdigte, Bedeutung auch für das Phantasie-Leben des Schülers und will in dieser Beziehung besagen, daß überall da, wo der Unterricht die Phantasie in Anspruch nimmt, — ganz besonders beim Erzählen — der Lehrstoff bis ins Einzelne so anschaulich ausgemalt werde, daß der Schüler instand gesetzt wird, sich mit seiner Phantasie in die betr. Begebenheit, Situation u. s. w. lebendig hineinzuversetzen, sich ein wirklich anschauliches, plastisches Bild davon zu machen. Gerade für die gemütliche Wirkung und die dadurch bedingte Erzielung eines warmen Interesses ist diese Art der Anschaulichkeit von hervorragender Wichtigkeit. Was speziell die Erzählstoffe betrifft, so ist deren Wirkung auf das Gemüt des Kindes ganz wesentlich davon abhängig, ob und in welchem Maße es diesem gelingt, sich mit seiner Phantasie lebendig in das Erzählte hineinzuversetzen, die Ereignisse und Personen im Geiste verkörpert zu schauen und in seiner Phantasie wirklich mit zu erleben, was die Geschichte erzählt. Deshalb sollen die Kinder nicht mit allgemeinen Übersichten und dürren Leitfadensätzen abgespeist werden, die der Phantasie nichts zu schauen und dem Gemüte nichts zu empfinden geben, sondern lebensvoll ausmalend und Zug für Zug auch jene kleinen Nebenumstände hervorhebend, aus denen die Phantasie ihre Bilder komponiert, soll die Darstellung die Begebenheiten zu plastischer Anschaulichkeit ausgestalten. Von selbst versteht es sich, daß dabei an das in dem Erfahrungskreise des Kindes schon bereit liegende Vorstellungsmaterial Schritt für Schritt angeknüpft werden muß und stets nur solche Einzelzüge hervorgehoben werden dürfen, welche das Kind mit Leichtigkeit zu apperzipieren und in sein Phantasiebild aufzunehmen vermag. Ob diese plastische Wirkung des Unterrichts besser durch den Vortrag des Lehrers, oder in der Weise erzielt wird, daß in Form des Lehrgesprächs die Schüler selbständig die Begebenheit konstruieren (Ziller), hängt zu sehr von der jeweiligen Natur des Erzählstoffes ab, als daß sich darüber allgemeine Regeln aufstellen ließen; genug daß überhaupt die Notwendigkeit dieser Wirkung begriffen und ihre Bedeutung für das Interesse gehörig gewürdigt wird. — Auch die mit den Schülern zu behandelnden Lesestoffe, insbesondere Gedichte, erfordern „Anschaulichkeit“ der Behandlung in dem bezeichneten Sinne. Nicht daß der Lehrer die Gedichte irgendwie umformen sollte; wohl aber daß er es verstehen muß, die Kinder in die Scenerie lebendig hineinzuversetzen — besonders durch bezügliche „Vorbemerkungen“, aber auch durch gehörige Hervorhebung und Verknüpfung der in dem Gedichte zerstreuten und manchmal versteckten Situationsangaben und ausmalende Ergänzungen derselben. Man denke beispielsweise an Goethes „Erlkönig“, dessen Wirkung auf das Gemüt des Kindes die doppelte ist, wenn der Lehrer es recht versteht, die schaurige Scenerie der Phantasie des Kindes recht lebendig vorzuzaubern.

Eine andere wichtige Bedingung des Interesses, insbesondere des intellektuellen, liegt in der selbstthätigen Beteiligung des Schülers am Unterricht. Andauernde Passivität — etwa bei stundenlangem Dozieren des Lehrers — verträgt sich durchaus nicht mit dem Wesen der Kindes-Natur und ist dem Schüler um so unerträglicher, je jünger er ist. Sein lebhafter Thätigkeitstrieb verlangt aktive Beteiligung, und nur wenn dieser Trieb in angemessener Weise befriedigt und dadurch zugleich das Gefühl der eigenen Kraft geweckt wird, vermag er dem Unterrichte mit andauerndem Interesse zu folgen. Daher lasse der Lehrer den Schüler so viel wie irgend möglich selbst thätig sein, selbst nachdenken, suchen, finden, beobachten, zeigen, reden, wozu sich in jedem Unterrichtsfache und in jeder Unterrichtsstunde die mannigfachste Gelegenheit bietet. Alle rationellen Lehrstoffe — allgemeine Wahrheiten, Regeln, Begriffe, Gesetze u. s. w. — soll der Schüler, geleitet durch Winke und Fragen des Lehrers, aus Beispielen durch eigenes Nachdenken herleiten; alles Historische muß zunächst zwar vortragsweise gegeben, darnach dann aber (abschnittweise) durchgefragt und auch zusammenhängend von den Schülern wiedergegeben werden. Was im naturhistorischen Unterricht an den Naturgegenständen zu merken ist, soll nicht der Lehrer, sondern der Schüler selbst

aufsuchen, aufzeigen und vortragen; im physikalischen Unterricht soll er selbst experimentieren lernen, durch eigenes Beobachten und Nachdenken finden, was er zu finden vermag; im geographischen Unterricht soll er die geographischen Objekte und Verhältnisse selbst von der Karte ablesen, selbst daraus Schlüsse ziehen auf Klima, Verkehrsverhältnisse, Bevölkerung, Beschäftigung der Einwohner u. s. w., die ungefähren Größenverhältnisse durch eigene Schätzung und Vergleichung auffinden (Afrika ungefähr 3mal so groß als Europa) u. s. w. Eine derartige Unterrichtsweise ist nicht bloß ungleich geistbildender, als das bloße Hinnehmen dessen, was der Lehrer fertig giebt, sondern sie trägt, wie gesagt, auch sehr viel mehr zur Belebung des Interesses bei, in einem Maße, daß es geradezu als eine didaktische Kardinalsünde bezeichnet werden muß, wenn der Lehrer jenem Prinzip zuwiderhandelt.

Um das Interesse am Unterricht rege zu halten, muß auch auf eine angemessene Abwechselung Bedacht genommen werden, sowohl was die Weise als was den Stoff des Unterrichts betrifft. Das lateinische „variatio delectat“ gilt ganz besonders für Kinder, um so mehr, je kleiner sie sind. Mit der vorher besprochenen didaktischen Regel berührt sich diese Forderung insofern sehr nahe, als gerade durch eine möglichst weitgehende aktive Beteiligung des Schülers der Monotonie am wirksamsten vorgebeugt, Wechsel und Leben in den Unterricht gebracht wird. Auch durch reichliche Verwendung von Anschauungsobjekten, Bildern, Beispielen u. s. w., durch fleißiges Anwenden des Gelernten auf die Praxis des wirklichen Lebens, durch Herstellung möglichst vielseitiger Beziehungen zwischen den verschiedenen Unterrichts-Materien (Geschichte und Geographie u. s. w.) vermag die Unterrichts-Methode in wünschenswertester Weise Abwechselung zu schaffen. Es versteht sich, daß auch bei der Auswahl und Anordnung der Unterrichts-Stoffe und Unterrichts-Lektionen in den Lehr- und Lektionsplänen diesem Punkte gebührende Rechnung getragen werden muß; doch sind nähere Erörterungen darüber hier, wo es sich nur um die Weise des Unterrichts handelt, nicht am Platze.

Endlich und vor allem kommt die ganze individuelle Art der Persönlichkeit des Lehrers in Betracht. Und zwar handelt es sich hier nicht bloß um das intellektuelle Interesse, sondern um jede Art des Interesses überhaupt. Von der Persönlichkeit des Lehrers, von der ganzen Art und Weise wie er die Kinder nimmt und behandelt, von dem Beispiel, welches er ihnen in der Schule und außer der Schule durch sein eigenes Verhalten giebt, ist zunächst die ganze persönliche Stellung der Kinder zum Lehrer abhängig, hängt es ab, ob sie ihm mit Achtung, Vertrauen und Liebe entgegenkommen, oder nicht. Das ist aber wiederum für den Erfolg des Unterrichts, und zwar namentlich gerade für den Eindruck, den seine Worte auf das Gemüt des Schülers ausüben, von der größten Bedeutung; denn zweifellos öffnen sich die Herzen den Worten des verehrten und geliebten Lehrers mit viel mehr Freudigkeit, Empfänglichkeit und Willigkeit, als denen des ungeliebten. Und auch der ganze Lehrton, auf den in diesem Punkte so vieles ankommt, hängt mit der Persönlichkeit des Lehrers auf das innigste zusammen. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen“: dieses Wort des Faust findet gerade auf den Lehrer seine passendste Anwendung. Den rechten lebendigen Lehrton findet allemal nur derjenige Lehrer, der auch innerlich wirklich lebendig ist, in dessen Herzen lebt, was er lehrt. Eine gewisse Lebendigkeit kann zwar auch äußerlich angelernt und angenommen werden, aber sie teilt dann das Los alles „Erkünstelten“, sie spricht nicht zum Herzen; sie belustigt wohl, aber belebt nicht. Wo dagegen wirklich ein warmes Empfinden und aufrichtige Begeisterung im Herzen wohnt, da bedarf's nicht vieler Kunst, um diese innerliche Lebendigkeit auch äußerlich kundzugeben, und da überträgt sich dann mit jener elementaren Gewalt, die „das Herz zum Herzen zwingt“, jedes bessere Gefühl des Lehrers auf die Herzen der Schüler. In solchen Gefühlen aber liegen oder wurzeln doch eben jene ideellen Interessen, die ein erziehender Unterricht als Grundlage jedes besseren Strebens auszubauen hat.

Im Vorstehenden haben wir in Kürze darzuthun versucht, wie der Unterricht die besseren Gefühle des Kindes beleben und dadurch an seinem Teile dazu beitragen könne, den ideellen Interessen in dem Geistesleben des Kindes das Übergewicht zu verschaffen. So bedeutsam und wichtig uns diese Wirkung des Unterrichts erscheint, und so sehr es zu beklagen ist, wenn derselbe in dieser Beziehung nicht voll seine Schuldigkeit thut, so ist andererseits doch nicht zu verschweigen, daß auf die Entwickelung der kindlichen Interessenwelt noch tiefer und nachhaltiger, als der Unterricht, das

wirkliche Leben einwirkt, insonderheit das Leben in der Familie. Es erklärt sich dies eben aus dem innigen Zusammenhange des Interesses mit dem Gefühl; denn dieses wird durch die konkreten Mächte des wirklichen Lebens naturgemäß tiefer und nachhaltiger ergriffen, als durch den Unterricht, der jene Mächte doch immer nur nachahmend wiedergeben kann. Ein einziges Ereignis, etwa der Tod eines geliebten Angehörigen, oder ein einziger Anblick großen menschlichen Elends vermag so tief in das kindliche Gemütsleben einzugreifen, daß damit seinen Interessen fürs ganze Leben eine andere Wendung gegeben wird. Desgleichen sind in dieser Hinsicht die persönlichen Beziehungen des Kindes in und außer der Familie, der ganze Ton und Habitus des Lebens, der es umgiebt, sowie namentlich das lebendige Beispiel derer, die es erziehen und mit ihm umgehen, von großer Bedeutung. Welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus ergeben, und wie insonderheit innerhalb der Familie jene erziehlichen Faktoren auszunutzen sind, darüber nähere Erörterungen anzustellen würde hier zu weit führen.

Schließlich erübrigt uns nur noch, einer Mißdeutung vorzubeugen, zu welcher unsere Ausführungen Veranlassung geben könnten. Aus dem innigen psychologischen Zusammenhange des „Interesses" mit dem „Gefühlsleben" ergab sich für uns ganz unabweisbar die pädagogische Forderung, es solle die Erziehung, um den ideellen Interessen in dem Geiste des Kindes das Übergewicht zu verschaffen, die bezüglichen Gefühle nach Kräften ausbilden, sie von vornherein möglichst tief ergreifen und ihnen immer und immer wieder zu angemessener Bethätigung Gelegenheit geben. Mit dieser Forderung nun wollen wir keineswegs einem „Übermaß" der Gefühlskultur das Wort geredet haben. Die oft zu beobachtende Neigung zu Mißdeutungen dieser Art findet ihre Erklärung viel weniger in der wirklichen Beschaffenheit unseres Bildungswesens, welches im Gegenteil mit seiner einseitig überwiegenden Kultur des Wissens und des Intellekts zu einer starken Betonung des Gefühlsfaktors nachdrücklichst herausfordert, als vielmehr in der Thatsache, daß jener psychologische Zusammenhang, auf welchen wir unsere Forderungen gründen, noch nicht allgemein genug erkannt und anerkannt sind. Wer jenen zugiebt, der muß auch diesen beipflichten, und den wird dann auch der Gedanke an die Möglichkeit einer pädagogischen „Übertreibung" hier nicht mehr beunruhigen, als in all den anderen Fällen, wo es gilt, durch Ausbildung geistiger oder leiblicher Kräfte wertvolle Bildungsresultate zu erzielen. Jedes „Übermaß" ist hier so schädlich wie dort. Wenn im Interesse körperlicher Ausbildung und Gesundheit fleißige Bewegung des Körpers gefordert wird, so ist die Meinung natürlich auch nicht, daß dem Körper in dieser Beziehung ein „Zuviel" zugemutet, daß er überanstrengt und ihm die nötige Ruhe nicht gegönnt werden solle; er würde dann eben erkranken oder erschlaffen, anstatt zu erstarken. Ebenso würde natürlich auch das Gefühlsleben des Kindes durch ein Übermaß der Erregung in seiner normalen Entwickelung gestört und die ganze Gesundheit des geistigen Lebens geschädigt werden. Aber diese nachteilige Wirkung des „Übermaßes" beweist gegen die Berechtigung der einen Forderung so wenig wie gegen die der anderen. — Übrigens möge hier auch daran noch einmal erinnert sein, daß das Interesse, wenn auch durchweg in Gefühlen wurzelnd und auf keinem Punkte seiner Entwickelung ganz vom Gefühlsleben ablösbar, nach und nach doch jene mehr objektive Form des „Werturteils" annimmt, in der die Wertschätzung zur Sache des Intellekts wird (cf. oben). Dementsprechend begreift auch die Forderung, es solle der Erzieher die ideellen Interessen kultivieren, nicht bloß dieses in sich, daß die besseren Gefühle geweckt und wieder und wieder angeregt werden sollen, sondern auch das andere, daß die Werteindrücke des Gefühls nach und nach in bleibende — und zwar treue, klare und wahre — Werturteile umgesetzt werden: ein psychischer Vorgang, der, bei aller Abhängigkeit vom Gefühl, doch eine wesentliche Mitarbeit der Intelligenz in Anspruch nimmt, von seiten des Lehrers sowohl wie von seiten des Schülers. — Zugleich erledigt sich hiermit der andere Einwurf, daß eine Interessenlehre, welche alles aufs Gefühl setze, diejenigen festen ethischen Normen vermissen lasse, ohne welche ein sittlicher „Charakter" und eine sittliche Charakterbildung unmöglich sei. Eben in jenen Werturteilen liegen solche Normen, und sie allein vereinigen in sich wirklich alles das, was man von „Normen des Charakters" verlangt. Herauswachsend aus dem warmen Schoße des Gefühlslebens, bzw. auch nach ihrer Entstehung immer wieder aus entsprechenden Werteindrücken des Gefühls neu sich belebend, be-

sitzen sie eben insofern und nur insofern jene Kraft der Motivation, ohne welche keine „Normen" des Handelns zu denken sind, wohingegen rein doktrinelle, mit dem Gefühl außer jedem Zusammenhang stehende Lehrsätze durchaus jener Triebkraft entbehren. Als „Urteile" aber, in denen unter Mitwirkung der Intelligenz alles Schwankende und Zufällige der einzelnen Werteindrücke des Gefühls ausgeglichen und das Wesentliche derselben zu objektiver Bestimmtheit und bleibender Giltigkeit zusammengefaßt ist, besitzen sie andererseits durchaus jenes Attribut der Festigkeit und Stetigkeit, welches von Normen des Charakters mit Recht gefordert wird.

Daß die Erziehung, um ihr Ziel zu erreichen, neben der Kultur des Interesses auch noch anderweite Maßnahmen zu treffen hat, daß sie insonderheit durch Mittel der Aufsicht, Gewöhnung, Zucht u. s. w. die dem Guten feindlichen Motive abschwächen, dem Kinde zur Bethätigung seiner auf das Gute gerichteten Interessen und Bestrebungen Gelegenheit schaffen und es beständig im guten Handeln üben muß: das wurde bereits an anderer Stelle zum Ausdruck gebracht. Nachdrücklichst sei aber zum Schluß noch einmal hervorgehoben, daß, wenn über solchen Maßnahmen die Kultur des Interesses vernachlässigt wird, die Erziehung das Wesentlichste ihrer Aufgabe verfehlt. Wohl kann durch Mittel der Gewöhnung, Zucht u. s. w. ein äußerlich gutes Handeln erzwungen werden auch ohne daß aus dem Innern des Zöglings ein bezügliches Interesse dem Erzieher entgegenkommt; aber eben weil erzwungen, hat solches Handeln weder sittlichen Wert, noch wird es von dauerndem Bestand sein, wenn es mit dem Zwange vorbei ist. Wirklich bleibende und wirklich wertvolle Resultate vermag die Erziehung nur dann zu erreichen, wenn sie mit der Zucht und Gewöhnung beständig jene mehr innerliche, ideelle Einwirkung Hand in Hand gehen läßt, welche darauf abzielt, lebendiges Interesse für alles Gute in den Herzen der Jugend zu entzünden; denn nur aus diesem empfängt der Wille Antrieb zu freier Wahl des Guten um des Guten willen, und nur aus diesem schöpft er Kraft, dem Guten treu zu bleiben, auch wenn er dem Gängelbande der Erziehung längst entwachsen ist. Mit Recht sagte daher schon Rousseau: „Ein wahres Interesse allein ist die große Triebfeder, die lange und sicher wirkt."

Oldenburg. W. Ostermann.

Internat

1. Name und Arten. 2. Privat-Erziehungsanstalten. 3. Öffentliche Erziehungsanstalten. 4. Erziehungsanstalten für besondere Zwecke a) Seminar-Internate, b) Waisenhäuser, Taubstummen- und Blindenanstalten, Kadettenanstalten.

1. Name und Arten. Das Wort Internat ist eine späte lateinische Bildung. Von dem klassisch-lateinischen Worte internus = inwendig, einheimisch, ward ein Verbum gebildet *internare = in das Innere bringen, von außen abschließen, einschließen. Davon ist abgeleitet internatus. Während das vom Verbum *internare abgeleitete Fremdwort internieren eine Bedeutung nach der übeln Seite hin erhielt, nämlich „ins Gefängnis, in Haft bringen", wurde das Substantiv Internat ausschließlich auf Anstalten angewandt, die, von der Außenwelt mehr oder weniger abgeschlossen, den Zwecken der Erziehung dienen. Die Zöglinge empfangen hier außer Unterricht auch Wohnung und Kost, sind aber in ihrer persönlichen Freiheit durch Ordnungen und Regeln beschränkt und leben unter fortwährender Aufsicht. Als Gegensatz dazu hat man das Wort Externat gebildet für Anstalten, in denen die Schüler bloß Unterricht empfangen, aber nicht wohnen. Externi oder Extraner sind solche Schüler, welche in einem Internat, ohne da zu wohnen, zur Teilnahme am Unterricht zuzulassen sind. Wann die einzelnen Worte gebildet worden sind und ihre Bedeutungen empfangen haben, ließ sich nicht feststellen.

Die Internate nennt man auch geschlossene Anstalten gegenüber den offenen, d. h. den bloßen Unterrichtsanstalten; und man spricht weiter in diesem Sinne auch von geschlossener und von offener Erziehung.

Die Internate sind teils Privatanstalten, teils öffentliche oder stiftische Anstalten; sie dienen teils der Erziehung im allgemeinen, teils besonderen Zwecken.

2. Privat-Erziehungsanstalten. Die Privatanstalten, welche ihrem Unternehmer etwas einbringen sollen, sind naturgemäß für die Söhne oder Töchter der mittleren und höheren Stände berechnet. Bekannt sind die durch Basedows Vorgang ins Leben gerufenen Philanthropine (s. Art. Basedow), besonders auch die noch bestehende Salzmannsche Anstalt in Schnepfenthal (s. Art. Salzmann), die Anstalten in Iferten (s. Art. Pestalozzi), in Hofwyl (s. Art. Fellenberg), das Stoy-Institut

in Jena (s. Art. Stoy), die Barop'sche Erziehungsanstalt in Keilhau, das rauhe (eigentlich Ruges Haus) Haus bei Hamburg, eine Stiftung Wicherns. Andere Privatanstalten sind das Brinkmeyersche Institut in Ballenstedt am Harz, das Pensionat neben der Amthorschen Handelsschule in Gera, die in Genf 1872 gegründete deutsche Real- und Handelsschule mit etwa 60 Zöglingen. Einen besonderen Zweck, nämlich die Erziehung kränklicher Kinder, verfolgt das als Sanatorium im Jahre 1878 von H. Perthes (s. Art. Perthes) in Davos in Graubündten gegründete Fridericianum. Die Erziehung schwer zu behandelnder Kinder ist das Ziel der Trüperschen „Heilerziehungsanstalt auf der Sophienhöhe bei Jena“. — Pensionate für die Erziehung von Mädchen und besonders von angehenden Jungfrauen giebt es fast in allen Städten Deutschlands und der Schweiz, die sich durch gesunde oder schöne Lage oder durch eine große Anzahl von Bildungsanstalten hervorthun. (s. Art. Mädchenpensionate).

Die Einrichtung der Privaterziehungsanstalten für Knaben und Jünglinge weicht im wesentlichen nur wenig ab von der der Alumnate (s. Art. Alumnat), nur daß sie, weil sie oft kleiner an Umfang sind, mehr das Familienleben nachzuahmen vermögen. Über Einzelheiten kann man sich unterrichten aus den leicht zu erhaltenden Prospekten.

Ihre Hauptbedeutung für die Erziehungswissenschaft und die Entwickelung des Volkslebens besteht darin, daß sie bei ihrer Unabhängigkeit von städtischer und staatlicher Aufsicht bahnbrechend sein können für neue Ideen auf erziehlichem Gebiete, wie das bei mehreren der oben angeführten Anstalten der Fall gewesen ist. Haben sie Erfolg, so sind sie ein Muster für die in ihrer Bewegung gebundneren öffentlichen Anstalten und können somit von Bedeutung werden für die Richtung, welche die Jugenderziehung einschlägt. Man denke z. B. an die als Privatanstalt begründete Stiftung August Hermann Franckes! Aber auch die Begründung von Realschulen (s. d. Art.) neben den Gelehrtenschulen, die Beachtung des Handfertigkeitsunterrichtes (s. Art. Handarbeitsunterricht f. Knaben) im Erziehungswesen ist herbeigeführt durch Privaterziehungsanstalten.

Ist der Leiter solch einer Anstalt eine bedeutende Persönlichkeit, die insbesondere auch ungerechtfertigten Einfluß der Eltern hintanzuhalten weiß, so kann er, ungebunden in seinem Wirken, für das er nur seinem Gewissen verantwortlich ist, unbehindert in der Verwendung seiner Mittel, in höherem Maße Gutes schaffen als sonst ein Erzieher, zumal er mehr imstande ist trotz der Massenerziehung zu individualisieren.

Umgekehrt kann freilich auch der Umstand, daß er auf Verdienst angewiesen ist, nachteilige Folgen für die Erziehung haben; aber dann wird die Anstalt nicht lang bestehen. Hingegen verfällt eine Privaterziehungsanstalt weniger leicht dem Schlendrian als eine öffentliche, deren Bestand unabhängig ist von ihren Einnahmen.

Ein Mangel, der den Privaterziehungsanstalten anzuhaften pflegt, ist der häufige Lehrerwechsel, der zur Folge hat, daß die Gehilfen des Leiters meist junge, unerfahrene Leute sind, während die Arbeiten, die ihnen auferlegt werden, doch recht schwer und verantwortungsreich sind. Aber steht die Anstalt unter guter Leitung in Blüte, so werden die Lehrer bei beschwerlicher, aber auch erfreulicher Arbeit länger ausharren, und wenn Wechsel eintritt, so wird es dem Direktor immer leicht sein, wieder tüchtige Kräfte zu gewinnen; denn strebsame junge Lehrer wissen recht wohl, daß solch eine Erziehungsanstalt auch eine gute Berufsschule für sie selbst ist.

Bedenklicher ist die Thatsache, daß gerade in Privaterziehungsanstalten öfters verzogene, wenn nicht gar sittlich schon geschädigte Knaben kommen, welche für andere gefährlich werden können. Aber das weiß der Leiter der Anstalt auch selbst recht wohl und da er nicht, wie es wohl an öffentlichen Anstalten geschieht, jedes räudige Schaf fernhalten oder entfernen kann, so übt er eine um so größere Achtsamkeit. Der Erfolg ist bei Kindern, die nicht schon ganz verkommen waren, oft ein überraschender, teils infolge besonderer Einwirkung der Erzieher, teils infolge der natürlichen Wirkungen der Erziehungsanstalt. Denn vor manchen Fehlern und Sünden behütet diese sicherer als selbst das elterliche Haus, weil die Beobachtung durch Lehrer und Mitschüler eine viel größere ist und das Leben der Zöglinge sich fast immer sozusagen in der Öffentlichkeit abspielt.

Ist ein Glied unheilbar krank, so wird kein Leiter zögern es abzuhauen, ehe es andere gefährlich vergiftet.

Jedenfalls kann man für Knaben, denen eine gute oder zweckmäßige Erziehung zu Hause nicht gewährt werden kann, mit gutem Gewissen als Ersatz die Erziehung in Privat-

erziehungsanstalten empfehlen. Bei der Wahl ist vor allem auf die Persönlichkeit des Leiters zu sehen. Für Mädchen freilich wird man allezeit die Erziehung in der Familie vorziehen (s. Art. Familienerziehung).

3. Öffentliche Erziehungsanstalten. Die öffentlichen Erziehungsanstalten führen sehr verschiedene Namen, die teilweise auf ihre Entstehung hinweisen, größtenteils aber unterschiedslos gebraucht werden. So besagt der Name „Ritterakademie", daß die Anstalt ursprünglich nur für adlige Knaben und Jünglinge bestimmt war; „Klosterschulen" heißen natürlich die Schulen, welche aus Erziehungsanstalten bei Klöstern hervorgegangen sind. Im Gegensatz hierzu führen die Anstalten Pforta, Grimma, Meißen den Namen „Fürstenschulen" (s. d. Art. Fürstenschulen). Andere Namen sind: Alumnat (s. d. Art. Alumnat), Alumneum, Konvikt, Konviktorium, Kollegium, Pädagogium, Pensionsanstalt, Stift.

Ihnen allen gemeinsam ist, daß sie Erziehungsschulen sind, die zu einem höheren Berufe heranbilden wollen, teils bloß Kinder reicherer Eltern, teils überhaupt. In letzterem Falle ist durch Freistellen oder Stipendien die Möglichkeit gegeben, daß auch ärmere Knaben Aufnahme und Ausbildung finden können, natürlich nur wohlgesittete und einigermaßen befähigte.

Über diese Anstalten ist ausführlich von mir gehandelt in dem Artikel Alumnat, wo man nachsehe. Doch seien noch einige Nachträge gestattet.

Einrichtungen, welche unsern Alumnaten ähnlich sind, hat es schon weit früher gegeben, als dort angegeben ist. Der Ägyptologe Ebers giebt in seinem Roman Uarda Bd. I. S. 17 eine Schilderung des ägyptischen Schulwesens, insbesondere des Tempelschulwesens von Theben, die er in jedem einzelnen Zuge aus Quellen geschöpft hat, „welche der Zeit Ramses II. und seines Nachfolgers Merneptah entstammen", also der Mitte des zweiten Jahrtausends vor unserer Zeitrechnung. Demnach befand sich dort außer einer hohen Schule für Gelehrte und einer großen Bibliothek nebst Papyrusfabrik, auch eine Elementarschule, die jedem Sohne eines freien Bürgers offen stand und von mehr als 100 Knaben besucht wurde, die hier auch Nachtquartier fanden. In einem besonderen Gebäude wohnten die Tempelpensionäre, einige Söhne der vornehmsten Familien, auch selbst des königlichen Hauses. Der Übertritt aus dem Elementarunterrichte in die hohe Schule war an eine Prüfung geknüpft.

Ich verdanke diesen Nachweis Willmanns Didaktik I, S. 132. Ebenda S. 136 wird auf eine Palastschule des babylonischen Königs Nebukadnezar (um 600 v. Chr.) hingedeutet, in welcher Kinder von königlichem Geschlecht und Herrenkinder für den Hofdienst ausgebildet würden. So auch vier jüdische Knaben und unter diesen der Prophet Daniel, vergl. Daniel Kap. 1. Den ägyptischen Priesterschulen vergleicht Willmann, Didaktik I, 179 die pythagoreischen Genossenschaften.

In Deutschland sind an Alumnaten noch nachzutragen, ohne daß aber alle als staatliche bezeichnet werden könnten: Das am 21. April 1879 eröffnete Gymnasiumalumnat zu Höxter a. d. Weser für 36—38 Zöglinge; die am 8. Juli 1801 gestiftete Jacobsonschule zu Seesen am Harz; ferner in Straßburg i. E.: das mit dem kaiserlichen Lyceum verbundene Alumnat, das mit dem am 11. August 1538 gegründeten protestantischen Gymnasium verbundene Alumnat und das mit dem bischöflichen Gymnasium zu St. Stephan verbundene Internat.

In der Schweiz sind außer dem oben erwähnten Fridericianum in Davos zu nennen: Die katholischen Internate in Einsiedeln und Engelberg, das Kollegium „Maria Hilf" in Schwyz; die 1822 von Dr. C. J. Zellweger gestiftete protestantische Erziehungsanstalt in Trogen im Kanton Appenzell und das katholische Knabenpensionat in Zug.

Auch in der Türkei giebt es eine Art Alumnate. Mit zahlreichen Moscheen nämlich sind theologische höhere Schulen verbunden, in denen die Schüler auch wohnen.

4. Erziehungsanstalten für besondere Zwecke. a) Internate im engern Sinne sind die mit den Lehrerseminarien verbundenen Anstalten; vergl. hierzu den Art. Externat und Internat von Keferstein. b) Als Internate sind auch zu betrachten: die Waisenhäuser (s. das.), die Blindenanstalten (s. das.) und die Taubstummenanstalten (s. das.), ebenso auch die Kadettenanstalten (s. das.).

Litteratur: Ziegler, Gesch. d. Pädagogik. Beck, München 1895. — Schimmelpfeng, Über Internatserziehung. Beck, München 1895. Die Artikel Institutserziehung von Bauer, Erziehungsanstalten von Strebel in Schmidt-Schraders Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. — A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes Bd. III. 118 ff. Außerdem s. d. Art. Alumnat.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Internate, hygienisch

1. Hygiene der Internatsräume. 2. Hygienisches zur Internatserziehung.

Die große Reihe von Einrichtungen für Erziehung und Unterricht, welche wir zu den Internaten rechnen, umfaßt die Pensionate und Alumnate, die Lehrer- und Lehrerinnenseminare, die militärischen Bildungsanstalten (Kadettenhäuser, Unteroffizierschulen), die Erziehungsanstalten für Nichtvollsinnige (Blinde, Taubstumme, Schwachsinnige), die Waisenhäuser u. s. w. Es ist nicht möglich, von all diesen Anstalten im einzelnen die hygienischen Bedingungen auszuführen, selbst wenn wir uns nur auf die wesentlichsten beschränken würden; wir müssen uns vielmehr begnügen, die für alle Anstalten gemeinschaftlichen Ansprüche der Hygiene anzugeben, und werden dann die wichtigsten Anforderungen an die Erziehungsweise in den Internaten darstellen. Wenn wir uns hierbei wesentlich auf ein Internat für Kinder (Waisenhaus) und auf eins für Heranwachsende (Seminar) beschränken, so glauben wir, daß von diesen Typen aus sich die Anforderungen an die Erziehungsweise in den übrigen Anstalten von selbst ergeben.

1. Hygiene der Internatsräume. Größere Anstalten werden am zweckmäßigsten nach dem Pavillonsystem erbaut. Die Berliner städtische Waisenerziehungsanstalt hat z. B. Einzelhäuser, von denen jedes für 50 Kinder bestimmt ist.

In allen Internaten müssen die Räume zum Wohnen, Schlafen, Speisen u. s. w. getrennt sein. Die Wohnräume sollen so groß sein, daß auf jedes Kind wenigstens 12 cbm, auf jede jugendliche Person 20 cbm Luftraum kommen; natürlich dürfen bei einer solchen Größe besondere Lüftungseinrichtungen nicht fehlen. Um die Luft nicht zu verunreinigen, sollen in den Wohnräumen Eßwaren, unsaubere Wäsche, Überkleider u. s. w. nicht aufbewahrt werden. Alles, was Staub erzeugt und was zur Staubaufwirbelung beiträgt, ist fernzuhalten. Da die Wohnräume zugleich die Stätten für das Lernen und die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten sind, so müssen Arbeitstische u. s. w. den bezüglichen Anforderungen der Hygiene entsprechen. Fast immer wird hierbei gegen die Forderung verstoßen, daß die Zöglinge beim Schreiben das Licht von links erhalten.

Für den Unterricht sind eigene Räume vorzusehen, über deren Einrichtung nichts Besonderes zu bemerken ist.

Die Speiseräume müssen in der Nähe der Küche liegen und müssen von den übrigen Räumen so abgeschlossen sein, daß Speisengerüche nicht hierher dringen können. Der Speisesaal bedarf keiner besonderen Lüftungseinrichtungen, da er in den Zeiten zwischen den Mahlzeiten durch Öffnen der Fenster gelüftet werden kann. Im Bedarfsfalle sind in den Speiseräumen Schränke aufzustellen, in denen die Zöglinge etwaige Eßwaren (Brot oder Zubrot) aufbewahren können.

Die Schlafsäle sind so groß, daß auf jeden Kopf bei Kindern wenigstens 15 cbm, bei Erwachsenen mindestens 20 cbm Luftraum kommen; daneben sind noch besondere Lüftungseinrichtungen notwendig. Die Temperatur sollte nicht unter 12° C herabgehen; es ist darum erforderlich, daß in der kalten Jahreszeit der Schlafraum geheizt wird. Die Betten, aus eisernen Bettgestellen, festen Matratzen und wollenen Decken bestehend, sind wenigstens 1 m voneinander entfernt aufzustellen. Kinder schlafen am zweckmäßigsten in gemeinschaftlichen Sälen, die ohne Zwischenwände bleiben und daher eine leichte Beaufsichtigung gestatten. Die Zöglinge sind anzuweisen, beim Schlafen die Hände auf der Bettdecke zu haben. Der Schlafsaal bleibt während der ganzen Nacht matt erleuchtet. Neben demselben befindet sich ein besonderer, von ihm vollständig getrennter Raum, der dem beaufsichtigenden Lehrer als Schlafzimmer dient. Ein Fenster in der Zwischenwand gestattet dem Lehrer die bequeme Übersicht über alle Betten. Bei Erwachsenen fordert das Schamgefühl, daß jeder zum Entkleiden und Schlafen seinen abgesonderten Raum habe. Dieser wird durch etwa 2 m hohe Scheidewände zwischen den Betten hergestellt; der Eingang ist durch einen Vorhang abzuschließen.

Die Waschräume müssen in unmittelbarer Nähe der Schlafsäle liegen. Jeder Zögling hat sein eigenes Waschbecken, das entweder zum Umkippen oder mit Ablauf eingerichtet ist. Der Boden des Waschraumes ist aus Asphalt, Terrazzo oder ähnlichem, das Wasser nicht durchlassendem und aufsaugendem Material herzustellen; er muß stets etwas geneigt und mit Ablaufrinne und Ablauföffnung versehen sein. Handtücher, Zahnbürsten u. s. w. dürfen nicht gemeinschaftlich benutzt werden. Badeeinrichtungen (Brausen, Wannen) müssen in ausreichender Zahl vorhanden sein. — Erwünscht sind ferner

für die Reinigung der Kleider und des Schuhwerks besondere Räume, die ihres Zweckes wegen mit ausreichenden Lüftungseinrichtungen versehen sein müssen. — Die Garderobenschränke finden ihren Platz in besonderen Zimmern oder auf dem Korridor.

Musikzimmer sind derart im Hause zu verteilen und zu isolieren, daß die Übenden weder andere noch sich untereinander stören.

Krankenzimmer müssen eine möglichst abgesonderte und ruhige Lage haben und mit den zur Krankenpflege notwendigen Einrichtungen versehen sein.

Für Lehrerwohnungen und Wirtschaftsräume sind abgesonderte Lage und besondere Eingänge zu fordern.

Was seitens der Hygiene weiter von den Internatsräumen gefordert wird, ist nichts Charakteristisches; dasselbe findet sich in den Artikeln: Bau des Schulhauses, Bäder, Heizung, Lüftung, Reinigung u. s. w. und bedarf hier nur sinngemäßer Anwendung.

2. Hygienisches zur Internatserziehung. Für die Erziehung von Waisenkindern ist es sicherlich am zweckmäßigsten, wenn es gelingt, die Unterbringung in einem wohlgeordneten, hygienisch eingerichteten und geleiteten Haushalt zu bewirken, also die Kinder in gute „Kostpflege“ zu geben. Schwächliche und kränkliche Kinder, besonders solche, denen nur eine stärkende Pflege fehlt, erholen sich in der Familienumgebung besser als in der Anstalt; sie fühlen sich unverkennbar behaglicher in der Familie; sie können hier ihrer Individualität gemäß behandelt werden u. s. w. Allein auch die sorgfältigste Aufsicht kann einen wichtigen Mangel des Kostpflegesystems nicht völlig beseitigen, nämlich den bei den Waisenkostgebern sich immer schärfer entwickelnden Drang, durch das Kostgeld oder durch Ausnutzung der Arbeitskraft des Pfleglings sich materielle Vorteile zu schaffen; dieser Drang geht oft so weit, daß die gute Verpflegung und die Entwickelung des Kindes beeinträchtigt wird. Von derartigen Kostgebern werden auch die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht in dem Maße berücksichtigt werden, wie dies von dem Kostpflegesystem erwartet wird. Diese Nachteile werden um so größer werden, je geringer das für die Waisen bezahlte Kostgeld ist. Deshalb meint Wernich, daß gerade für arme Waisen im allgemeinen, namentlich innerhalb der Städte, aber auch in ländlichen Gegenden mit dichter, industrieller Bevölkerung, die Kostpflege einzuschränken und die Erziehung in geschlossenen Waisenanstalten vorzuziehen sei. In diesen Anstalten müssen natürlich die Forderungen der Hygiene thunlichst vollkommen erfüllt werden und muß die fortdauernde Mitwirkung des Arztes sowie eine zweckmäßige Krankenpflege vorhanden sein; denn das Zusammenwohnen vieler Kinder erleichtert die Verbreitung ansteckender Krankheiten; auch sind die Kinder bei ihrem Eintritt in das Waisenhaus häufig schwächlich und kränklich, weil sie vielfach unter ungünstigen Lebensbedingungen gelebt haben.

Blinde und Taubstumme, die nicht am Wohnorte der Eltern Unterricht finden und die für die teuere Kostpflege nicht das nötige Geld aufbringen können, werden in Anstalten untergebracht werden müssen; desgleichen auch Schwachsinnige, weil bei diesen die wohlberechnete, gleichmäßige und andauernde Einwirkung durch die Erziehung das wichtigste ist, und eine solche Erziehung ist nur in der Anstalt, selten im Hause möglich.

Die Externate bei den Seminaren (S. Art.: Externat) haben zumeist in den Seminarleitern ihre größten Gegner gehabt. Im Plan des Seminars in Nagold von 1813 heißt es: So lange die Seminaristen nicht in einem Hause vereinigt sind, müssen die Nachteile, welche aus der Zerstreuung der Zöglinge in der Stadt und aus gefährlichen Umgebungen für sie entstehen können, sich vermehren. Zerrenner schreibt 1816: Das schlimmste ist aber doch der Umstand, daß die Anstalt (Seminar Halberstadt) nur eine einzige Wohnstube für die Zöglinge hat, so daß die meisten Seminaristen in der Stadt wohnen müssen, wo sie Allotria treiben, die großen Herren spielen und sich gegenseitig nur durch Faulheit und Liederlichkeit zu übertreffen suchen. Denzel meint 1816, daß das Zerstreutwohnen der Zöglinge an sich Vorteile haben könnte, wenn in den Häusern alles so wäre, wie es sein sollte; aber er muß gestehen, daß er sich auf keines der Häuser, in welchen die Seminaristen wohnen, verlassen kann, weil dort Reinlichkeit, Ordnung und gute Sitten fehlen, die Kammern und Zimmer zum Wohnen und Schlafen schlecht sind und die Zöglinge moralischen, ökonomischen und gesundheitlichen Schaden leiden. Insbesondere ging das Drängen nach Internaten für Seminaristen aus der Sorge hervor, die Zöglinge von jeglichem Wirtshausbesuch fernzuhalten. Von solchem Drängen aus dem Seminar Nagold schreibt Pfisterer: Die polizeiliche Anordnung,

daß die Wirte der Stadt, welche den Seminaristen Getränke verabreichen, dafür bestraft werden sollen, war ziemlich wirkungslos; denn die Wirte entschuldigten sich damit, daß sie die Seminaristen nicht kannten. Der im Jahre 1844 von dem Rektorate gemachte Vorschlag, die Seminaristen durch eine besondere Kleidung kenntlich zu machen, fand nicht die Billigung der Oberschulbehörde. Diesterwegs Ansicht, unter guten pädagogischen Verhältnissen für das Internat, unter schlechten für das Externat zu stimmen, wurde auch von Kehr 1872 geteilt, welcher schreibt: Ich erkläre, daß es auf Grund meiner Erfahrungen durchaus nicht gerechtfertigt erscheint, die Internate in Bausch und Bogen zu verwerfen. Schlecht eingerichtete und schlecht geleitete Internate sind vom Übel, aber gute Internate sind ein Segen. Viele Internatszöglinge befinden sich einer großen Zahl Externer gegenüber in einer wahrhaft beneidenswerten Lage; denn sie erhalten für ein Billiges nicht allein eine gesunde Wohnung, eine vortreffliche Kost und eine freundliche Pflege, sondern auch eine gute Erziehung. In solchen Anstalten lernen die jungen Leute Ordnung, Reinlichkeit, Arbeitsamkeit und Pünktlichkeit, sie lernen ihre Zeit richtig gebrauchen und ihre Kraft vor Zersplitterung bewahren. Auch an der nötigen Freiheit wird es ihnen nicht fehlen. — In gleicher Weise bis zur Gegenwart hin sind die Externate angegriffen und wieder verteidigt worden.

In hygienischer Beziehung sind bei guten Seminar-Internaten als Vorteile zu bezeichnen: Gesunde Wohnung, ausreichende Kost, Regelmäßigkeit in der Lebensführung, Pünktlichkeit, keine Zeitverschwendung durch unnötige Gänge. Die Nachteile — auch bei den besten Internaten — sind: Unterdrückung jeder individuellen Äußerung in Kost, Ruhe, Arbeit u. s. w.; Übertragung ansteckender Krankheiten; sittliche Gefahren, hervorgerufen durch das Zusammenleben mit einer großen Zahl gleichalteriger Genossen. In schlechten Internaten können hierzu noch manche andere Mängel treten, als schlechte Wohnung, ungenügende Kost, Unsauberkeit u. s. w.

Da der Lehrer in hygienischen Dingen das Vorbild nicht nur seiner Schüler, sondern auch seiner Gemeinde sein soll, die Seminaristen aber bei ihrem Eintritt in das Seminar zumeist erst wenig an hygienisches Denken und Wollen gewöhnt sind, so muß gerade das Seminar hygienisch vollkommen eingerichtet und betrieben, namentlich aber der persönlichen Hygiene der Zöglinge größte Sorgfalt geschenkt werden.

Für die militärischen Bildungsanstalten ergiebt sich im wesentlichen aus der Forderung, die Zöglinge an die militärische Zucht zu gewöhnen, die Notwendigkeit der Internatserziehung.

Für die Ernährung der Kinder in Waisenhäusern kommt es darauf an, daß die Zöglinge die erforderlichen Nährstoffe in einer angemessenen Form und in ausreichendem Maße erhalten, daß die Nahrung leicht verdaulich sei und daß die hierfür gezahlten Preise möglichst niedrig seien. Nach Munk-Uffelmann besteht die Nahrung der Waisenkinder am passendsten aus Milch, Käse, Fleisch, Fisch, Mittelbrot, Reis, Getreidemehlsuppe, Grütze, Hülsenfrüchte, Kartoffeln, Mohrrüben, Obst, Schmalz, Roggen- oder Weizenkaffee. Im Waisenhause zu München erhält das Kind pro Tag 275 ccm Milch, 97 g Fleisch, 243 g Brot, 162 g Kartoffeln und 97 g Gemüse. In diesen Nahrungsmitteln sind im ganzen 80 g Eiweiß, 37 g Fett und 250 g Kohlehydrate enthalten. In dem Berliner städtischen Waisenhause zu Rummelsburg beträgt die tägliche Portion im Durchschnitt an Fleischkost 195 g und an Pflanzenkost 945 g. Es verhält sich also die Fleischkost zur Pflanzenkost wie 1 : 4,8. In der Regel sollen die Kinder täglich animalische Nahrungsmittel erhalten; Milch soll an keinem Tage fehlen; vegetabilische Nahrungsmittel müssen in leicht verdaulicher Zubereitung und in richtiger Auswahl verabfolgt werden. Fett wird häufig zu wenig gegeben; von ihm sollte die Mindestmenge nicht unter 40—45 g pro Kopf und Tag herabgehen. Falls Kaffee verabreicht wird, so verzichte man auf den wertlosen Cichorienkaffee, nehme vielmehr schwachen Bohnenkaffee oder Kaffee von Roggen, Gerste u. s. w. Bier und spirituöse Getränke sollen die Kinder nicht erhalten.

In Bezug auf die Ernährung der Seminaristen ist zu beachten, daß der Nährstoffbedarf 18—20jähriger Individuen mindestens soviel beträgt wie der von Erwachsenen. Nach Munk-Uffelmann braucht ein Erwachsener mittleren Gewichts bei mittlerer Arbeit täglich im Durchschnitt 110 g Eiweiß, 56 g Fett und 500 g Kohlehydrate. Die dem Seminaristen zu gewährende Tagesration muß von den Nährstoffen auch annähernd diese Mengen enthalten. Was die Auswahl und Kombination der

Nahrungsmittel anbelangt, so treffen wir dieselbe am besten in der Weise, wie die Verwaltung der deutschen Kadettenhäuser sie vorschreibt. Die Zöglinge erhalten folgende Nahrungs- und Genußmittel: Fleisch, Wurst, Milch, Milchsuppe, Eier, Käse, Butter, Weiß- und Mittelbrot, Mehl zu Klößen und Mehlsuppen, Grütze, Reis, Leguminosen, Kartoffeln, Wurzel- und grünes Gemüse, Obst, getrocknetes Obst, Salz, Suppenkräuter, Zwiebeln, nur bei besonderen festlichen Gelegenheiten Bier und Wein. Am besten wird man 5 Mahlzeiten halten. Erstes Frühstück: Milch und Kümmelbrot mit Butter. Zweites Frühstück: Butterbrot mit Käse, Fleisch oder Wurst. Mittag: Suppe, Fleisch, Gemüse und Kartoffeln, oder Milchreis und Fleisch, oder Hülsenfrüchte und Fleisch. Vesper: Butterbrot. Abend: Suppe verschiedener Art, dazu Butterbrot mit Belag (s. Art.: Ernährung).

Die Hautpflege muß durch regelmäßiges Baden gefördert werden. Im Sommer sollte thunlichst jeder Schüler bei geeignetem Wetter täglich ein Bad in freiem Wasser nehmen. Schwimmunterricht muß erteilt werden. Im Winter sollte jeder Seminarist wöchentlich ein Reinigungsbad erhalten, wenigstens am besten wäre es, täglich ein Erfrischungsbad (Brause) zu nehmen oder zu schwimmen; es müssen daher ausreichende Brause- und Wannenbäder sowie auch ein Schwimmbassin zur Verfügung stehen. Letzteres wäre auch für den Sommer an solchen Orten notwendig, wo kein geeignetes freies Wasser zum Baden und Schwimmen vorhanden ist.

Besondere Sorgfalt ist den Augen, Ohren und Zähnen zuzuwenden, die alljährlich ein- oder zweimal von einem Spezialarzt zu untersuchen sind. Bei etwa sich zeigenden Mängeln sind seitens des Arztes die erforderlichen Maßnahmen zu treffen (Brille, Plombieren der Zähne u. s. w.). Diese Untersuchungen geben auch Anlaß, die Pflege dieser Organe, die Schonung und Reinigung der Zähne u. s. w. zu besprechen. Überhaupt wird die tägliche Beobachtung der Seminaristen durch die Lehrer ausreichende Veranlassung bieten, auch außerhalb des Unterrichts hygienische Belehrungen zu geben und zu einem gesundheitlichen Leben zu erziehen, so z. B. bezüglich der Schonung der Augen, der richtigen Form der Kleidungsstücke und des Schuhwerks, der richtigen Atmung, der normalen Körperhaltung beim Schreiben rc.

Zur Förderung der Gesundheit dienen ferner Turnen und Spiel, regelmäßige Spaziergänge und Wanderungen, Arbeit im Garten und in gesunden Werkstätten, viel Aufenthalt im Freien u. s. w. Um diese Faktoren gebührend zu berücksichtigen, ist es notwendig, daß die Internate mit Spiel- und Turnplätzen, mit Gärten und mit Werkstätten für die verschiedensten Gewerbe versehen sind.

Die übrigen hygienischen Anforderungen an die Erziehungsweise in den Internaten (Kleidung, Unterricht, Abwechselung zwischen rein geistiger und körperlicher Thätigkeit, Krankenpflege u. s. w.) bieten nichts Besonderes und bedürfen die in den genannten Artikeln niedergelegten Ansichten hier nur sinngemäßer Anwendung.

Eine große Gefahr bei den Internaten, auf die hier noch besonders eingegangen werden muß, liegt in der Verbreitung der Onanie unter ihren Zöglingen. Alle Autoren, ob Ärzte oder Schulmänner, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, klagen über die enorme Verbreitung der Onanie auf Schulen und Internaten. Prof. H. Cohn citiert einige dieser Autoren. Fürbringer schreibt: Schulen und sonstige Sammelanstalten der Knaben liefern das Hauptkontingent. Verführung und Nachahmungssucht können hier im Verein mit ungenügender Überwachung entsetzliche Zustände schaffen, derart, daß manchmal das Gros der Schüler der verderblichen Gewohnheit verfällt, während sie das Zusammenleben von Mädchen in Instituten nur in einzelnen Fällen zu reifen pflegt. Bensemann erzählt, daß in den englischen public schools die größten Laster in jeder Ausdehnung ihren Wohnsitz haben. Für ihn bedeutet das englische Internatswesen weiter nichts als eine Kasernierung jener bekannten Ausartungen des Griechentums, und je eher damit aufgeräumt wird, desto besser ist es. Er glaubt, daß das Laster dort stärker grassiert als z. B. in den Kadettenhäusern, obgleich er auch schon von verschiedenen Seiten über dieselben Erscheinungen in diesen Anstalten hat klagen hören. In dem Kadettenleben spielt die Unsitte des Verschossenseins in andere Knaben und die gegenseitige Masturbation eine große Rolle. Fournier meint, daß in den öffentlichen Instituten Frankreichs die Masturbation überaus häufig sei. Nicht die Natur verdirbt hier, sondern das Beispiel. Mitunter wird dort ohne jede Scham die Masturbation ohne weiteres zugegeben; die älteren Schüler verführen die jüngeren. Auch bei jungen Mädchen fand Fournier die gegenseitige Onanie in

Pensionaten; unter der Form von Freundschaften kommt es zu leidenschaftlichen Berührungen, die mitunter auch durch gemeinschaftliches Schlafen im Bett sich weiter entwickeln. In Waisenhäusern und in Anstalten für Nichtvollsinnige hat die Onanie gleichfalls weite Verbreitung. Zur Verhütung dieses Schadens ist notwendig: Sorgsame Aufsicht; entsprechende Verteilung von körperlicher und geistiger Arbeit; viele Bewegung und körperliche Thätigkeit; keine reizenden Speisen und erregenden Getränke; sorgsame Obacht auf die Lektüre; besondere Beachtung bezw. Ausschließung derjenigen Zöglinge, die andern gefährlich werden können u. s. w.

Litteratur: Kehr, Pädag. Blätter für Lehrerbildung, 1872. — Kehr, Geschichte des Seminars zu Halberstadt, 1878. — Pfisterer, Denkschrift zur Eröffnung des Seminars zu Nagold 1881. — Munk-Uffelmann, Die Ernährung des gesunden und kranken Menschen, 1891. — Sander und Fischer, Waisenpflege in Dammers Handwörterbuch der Gesundheitspflege, 1891. — Cohn, Was kann die Schule gegen die Masturbation der Kinder thun? 1894. Wernich-Wehmer, Lehrbuch des öffentlichen Gesundheitswesens 1894. — Schimmelpfennig, Über Internats-Erziehung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 2. Band, 2. Abt. 1895.

Berlin. O. Janke.

Ironie

s. Spott

Irrsinn

s. Geistesstörung

Israelitische Erziehung

1. Vergleich mit der morgenländischen und griechischen Erziehung. — 2. Israelitische Erziehungssitten. — 3. Strenge der Zucht. — 4. Unterricht: Geschichtskunde, Schrift. — 5. Die Prophetenschulen. — 6. Die nachexilistischen Schulen. — 7. Naturmethode des Sprachunterrichts.

1. Vergleich mit der morgenländischen und griechischen Erziehung. In der pädagogischen Thätigkeit des israelitischen Volkes verleugnet sich zwar nicht dessen Zusammenhang mit orientalischem Wesen, wie er in seiner Abstammung und seinen geschichtlichen Beziehungen begründet ist, prägt sich aber zugleich scharf die Eigenartigkeit seines Lebensinhalts aus, die ihm dem Orient und dem Occident gegenüber eine Sonderstellung anweist. Sie teilt mit der der großen morgenländischen Kulturvölker den ernsten, positiven und konservativen Charakter, ist wie jene auf strenge Autorität einerseits und auf Glauben und Gehorsam andererseits begründet; hier wie dort ist durch Zucht und Gewöhnung die Jugend der durch religiöse Weihe befestigten Lebensordnung und Sitte zuzuführen, hier wie dort liegt der Lehre ein geschlossener und geheiligter Geistesinhalt zu Grunde, der in der Geschlechterfolge gewahrt und erhalten bleiben soll. Diesen gemeinsamen Zügen stehen aber bedeutsame Unterschiede gegenüber. Sahen die Kastenvölker die Autorität in der Priesterschaft und dem Könige verkörpert, so fand sie das Volk des alten Bundes unmittelbar in seinem Gotte, von dem sie Priester und Prophet, König und Richter, Vater und Ahnherr nur zu Lehen tragen. Die Verfassung ist nicht wie bei jenen hierarchisches Königtum, sondern Theokratie. Alles Positive in Satzung und Lehre geht direkt auf Gott zurück, der eine Gottesgedanke durchwaltet das ganze Gesetz und ist in dessen Bestimmungen allgegenwärtig, so daß Lebensordnung und Sitte nicht in abgestufter Weise, sondern durchgehend und gleichmäßig von ihm geregelt und geweiht werden. Die Jugend an dieselbe zu binden, ist Zweck der Zucht, aber nicht der einzige, den sie verfolgt; nach dem Wort, daß „das Sinnen des Menschenherzens böse ist von Jugend an" (1. Mos. 8, 21), muß jene zugleich die innere Umbildung des Menschen zu ihrer Aufgabe machen, der, „in Missethat geboren und in Sünde empfangen" (Ps. 50, 7, Vulg.), nicht bleiben darf, wie er von Natur ist. Ebenso kann die Lehre bei der Überlieferung des geheiligten Inhaltes nicht stehen bleiben, ohne sich zu versichern, daß „das Wort Gottes" nicht bloß verstanden und erfaßt werde, sondern zugleich das ganze Leben durchdringe und trage. So ist in weit ausgesprochenerer Weise als im übrigen Orient der einzelne Mensch Gegenstand der Erziehung, wie er zugleich Gegenstand der Führung und Fürsorge Gottes ist, die ihn „kannte als er gemacht ward im Verborgenen und seine Tage bestimmte, da noch keiner von ihnen da war" (Ps. 138, 15, vergl. 21, 10, Jeremias 1, 7).

In dieser Tendenz der Erziehung, den Einzelnen zu ergreifen und das persönliche Leben zu bestimmen, zeigt das Judentum eine unverkennbare Ähnlichkeit mit dem griechischen

Wesen; so groß auch der Unterschied ist zwischen dem Hellenen, der durch gymnastische und musische Bildung ein „Schöner und Guter" geworden und dem „wahren Israeliten, an dem kein Falsch ist", so ist es bei beiden nicht das Teilhaben an gewissen sittlichen und geistigen Gütern allein, was sie dazu macht, was sie sind, sondern die Belebung und Erhöhung ihres ganzen Wesens, dort durch die „Bildung", hier durch die Furcht Gottes, dort durch Begeistung, hier durch Heiligung. In jeder anderen Beziehung aber gehen sie weit auseinander, weiter noch als selbst der Abstand des griechischen und morgenländischen Wesens beträgt. So wenig das Judentum Kasten kennt, so wenig weiß es von jener Abstufung der Gesellschaft, vermöge deren bei den Griechen die Gebildeten dem arbeitenden Volke gegenüberstanden; das Gesetz Jehovahs war für alle bestimmt, die zu den Kindern Israels zählten; vor ihm verschwanden die Unterschiede von Hoch und Niedrig, Arm und Reich, Weisheit und Einfalt, und gerade aus den Geringen wählte Jehovah oft die Verkündiger seines Namens und der schlichteste Beruf, die Arbeit der Hände, war von ihm gesegnet (Ps. 127, 2). Am größten aber ist der Unterschied zwischen der Art und Weise, wie die Griechen ihren Glauben und Kultus auf die Jugend übertrugen: in freier Überlieferung, im Alltagsverkehr unter Mitwirkung von Dichtung und Kunst, und wie der Jehovahdienst fortgepflanzt wurde, nicht getragen von natürlichen Instinkten, ohne Unterstützung angestammter Neigungen und Überlieferungen, einzig gestellt auf Zucht und Lehre, die sich ebensowohl an die Alten wie an die Jungen wandte, mit strengem Ernst und flammendem Eifer. Was der Jugend die Eltern und Lehrer, das sind der reiferen Generation die Priester — „denn des Priesters Lippen sollen die Kenntnis bewahren und aus seinem Munde soll man das Gesetz erfragen: denn er ist ein Bote Jehovahs, des Weltenherrschers (Mal. 2, 7) — und nächst ihnen die Gottesmänner und Propheten; ja das ganze Volk in seiner Geschlechterfolge ist Gegenstand der Zucht und Lehre gewesen, die von Jehovah selbst ausging. Die Bibel ist unerschöpflich an Wendungen, welche die göttliche Führung des Volkes als Erziehung und Ausfluß der erziehenden Liebe darstellen: treuer als die Mutter ihres Säuglings hat Jehovah seiner gedacht (Jes. 49, 15), es aufgenommen wie „ein Kind, das man hingeworfen auf das Feld aus Ekel an seinem Leben (Ezech. 16, 8), es gehütet wie seinen Augapfel, seine Flügel darüber gebreitet, wie ein Adler" (5. Mos. 30, 10), „es auf den Armen getragen und geliebkost auf dem Schoße" (Jes. 66, 12), endlich belehrt zu seinem Besten und geführt auf den Weg, den es gehen soll (Jes. 48, 17), es groß gezogen, wie jemand seinen Sohn erzieht (5. Mos. 8, 5). Die Geschichte des Volkes ist zugleich sein Erziehungsgang, und die Erziehung des Einzelnen ist das im Kleinen, was jene im Großen. Dadurch erhält alle pädagogische Thätigkeit eine höhere Weihe, und der Beruf, zu lehren und zu leiten, eine erhabene Würde: „Die Lehrer werden glänzen wie der Glanz des Firmamentes und die, welche viele zur Gerechtigkeit geführt haben, wie die Sterne immer und ewig (Dan. 12, 3).

Der jüdische, mit hellenischer Bildung vertraute Geschichtsschreiber Josephus (um 70 n. Chr.) vergleicht die jüdische und griechische Erziehung mit den Worten: „Die Lakedämonier erzogen durch Gewöhnung, die Athener und fast alle übrigen Griechen stellten durch Gesetze fest, was zu thun und zu lassen sei, legten aber zu wenig Wert darauf, die Jugend durch Bethätigung daran zu gewöhnen; unser Gesetzgeber dagegen hat beides mit der größten Sorgfalt verbunden, und es weder bei der schweigenden Zucht bewenden lassen, noch es versäumt, dem Worte des Gesetzes die Ausführung zu sichern." Er nimmt damit für sein Volk den Vorzug in Anspruch, daß bei ihm Sitte und Gesetz, Zucht und Lehre, zur Jugenderziehung übereinstimmend zusammenwirken. Die Stätte dieser ist fast ausschließlich die Familie, in der die Frau zwar dem Mann unterthan ist, aber seitens der Kinder die gleichen Ehren genießt. Die Kinder sind Gottes Gabe „ein Geschenk Jehovahs, die Belohnung der Frucht des Leibes" (Ps. 126, 3), er hat aus dem Munde der Unmündigen und Säuglinge sein Lob bereitet (Ps. 8, 3). Die Sitte gebot, das Neugeborene zu baden und mit Salz zu reiben, welcher Gebrauch auf die christliche Taufe übergegangen; am achten Tage fand die Beschneidung des Knaben statt, womit die Namengebung verbunden war, die beim Mädchen erst nach der Entwöhnung erfolgte. Nach 40 Tagen wurde der Knabe, nach 80 das Mädchen in den Tempel gebracht und unter Darbietung eines Opfers dem Herrn dargestellt; der Erstgeborene mußte außerdem

durch eine Gabe gelöst werden, weil er sonst nach dem Wortlaute des Gesetzes dem Dienste des Heiligtums geweiht war (3. Mos. 12, 2. Mos. 18, 16). Das Kind im Gesetze zu unterweisen lag den Eltern ob: „Schärfe die Worte (des Gesetzes) deinen Söhnen ein, und rede davon, wenn du in deinem Hause sitzest, und wenn du draußen gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehest (5. Mos. 6. 7 u. ö.). Daß auch die Mütter lehrten, bezeugt die Mahnung an die Jugend: „Halte die Gebote deines Vaters und verachte nicht die Lehren deiner Mutter“ (Prov. 1, 8; 6, 20; vergl. das. 31, 1); das schönste Beispiel des lehrenden Vaters ist Tobias (Tob. 4). An das Ritualgesetz wurde die Jugend von klein auf gewöhnt; ebenso war die Teilnahme am Kultus eine frühe. Zur Erfüllung des Gesetzes war, laut der rabbinischen Tradition, der Knabe mit 12 Jahren verpflichtet und hieß von da an „der Sohn des Gesetzes“; eine Verpflichtung der Mädchen zu gottesdienstlichen Akten wurde nicht ausdrücklich vorgenommen.

Streng wie die Zucht, welche das Volk unter göttlicher Leitung durchgemacht, war auch die Jugendzucht, die es übte. „Es ist gut dem Manne, wenn er das Joch in seiner Jugend trägt“ (Klagel. 3, 27); die Thorheit im Herzen des Knaben ist nur durch die Zuchtrute auszutreiben (Prov. 22, 15); „wer seine Rute schont, hasset seinen Sohn, wer ihn aber liebt, zieht ihn bei Zeiten“ (das. 13, 24); der Vater soll es an Züchtigung nicht fehlen lassen, damit er die Seele des Kindes vor der Unterwelt rette (das. 23, 13. 14). Einen Vater, der schlaffe Zucht übt, trifft Schande und schwerer Vorwurf, wie Eli, der da wußte, wie schlecht seine Söhne sich aufführen und wehrte ihnen nicht 1. Sam. 3, 13). So soll die Furcht des Herrn, die der Weisheit Anfang ist (Ps. 110, 10. Prov. 1, 7) tief eingesenkt werden in die jugendliche Seele, um der Lehre ihre Stätte zu bereiten. Diese soll ebensowohl durch inneres Gewicht, als durch ihre Allgegenwart wirken. Es wird den Eltern zur Pflicht gemacht, der Jugend allenthalben und jederzeit das Gesetz einzuprägen, insbesondere Kultus und Ritus, sowie die Denkmäler der heiligen Geschichte zu erklären. So heißt es vom Passah: „Wenn euere Söhne zu euch sprechen: was soll euch dieser Dienst, so sollet ihr sagen: das ist das Passahopfer Jehovahs (2. Mos. 12, 26. 27) und von der Darbringung der Erstgeburt: „Und es geschehe, wenn dich dein Sohn künftig fragt und spricht: was soll dies? so sprich zu ihm: mit starker Hand hat uns Jehovah herausgeführt aus Ägypten, aus dem Diensthause“ (das. 13, 14), und von der Errichtung der Denksteine am Jordan: „Fragen euch euere Kinder künftig und sprechen: Was sollen euch diese Steine, so sollet ihr ihnen sagen: Weil sich die Gewässer des Jordans schieden vor der Bundeslade Jehovahs, drum sollen diese Steine zum ewigen Denkmal dienen für die Söhne Israels“ (Jos. 4, 6. 7). So wird auch der Jugend geboten, der Kunde der Vergangenheit zu lauschen: „Gedenke der Tage der Vorzeit, betrachte die Jahre der Geschlechterfolgen; frage deinen Vater, er wird dir's verkünden, deine Greise, sie werden dirs sagen.“ (5. Mos. 32, 7). Mit gleichem Nachdruck wird nirgend im Altertum die Geschichtskunde als Element der Jugendbildung betont, wie denn auch in keiner anderen Religionsurkunde die unlösliche Verknüpfung, in welcher die Geschichte und der Glaubensinhalt der heiligen Schrift stehen, angetroffen wird. Daß neben der Erzählung zugleich Spruch und Gleichnis die gewöhnlichen Formen der Lehre waren, kann aus Ps. 77, 2 entnommen werden, wo es heißt: „Ich will zum Gleichnis öffnen meinen Mund, ich will Sprüche verkünden aus der Vorzeit; was wir gehört und erfahren haben und unsere Väter uns erzählten, wir wollen es nicht vorenthalten unseren Söhnen, dem kommenden Geschlechte wollen wir erzählen den Ruhm Jehovahs und seine Macht und seine Wunder, die er gethan.“ Im übrigen besteht zwischen dem Unterrichte bei den Israeliten und jenem bei den anderen Völkern des Orients die Analogie, daß hier wie dort die Glaubensurkunde den Mittelpunkt der Lehre „in aller Schrift und Weisheit“ bildet; um jene zu erschließen, wird Schreiben und Lesen gelehrt, Gesang geübt, um ihre heiligen Lieder erschallen zu lassen (5. Mos. 31, 19). Es ist kein Grund vorhanden anzunehmen, daß die Kenntnis der Schrift bei den Israeliten weniger verbreitet gewesen sei, als bei ihren Nachbarvölkern; jedermann soll bei ihnen den Spruch: „Jehovah ist Einer“ an die Pfosten seines Hauses und an seine Thür schreiben (5. Mos. 6, 9); mehrfach erstehen Propheten aus den niederen Klassen des Volkes, die den Griffel zu führen wissen. Auch daß der schulmäßige Unterricht im Schreiben und Lesen in der älteren Zeit gefehlt habe, ist schwer zu glauben, obwohl er nicht ausdrücklich bezeugt ist. Wie weit das Rechnen be-

trieben wurde, ist nicht zu ermitteln; in der nachexilischen Zeit, in der der Handel erblühte, muß es eine volkstümliche Kunst geworden sein. Leibesübungen nach Art der Gymnastik waren den Juden fremd, und als sie sie von den Griechen kennen lernten, ein Greuel wegen der Entblößung des Körpers.

Der Priesterstand und -stamm besaß keine eigentümliche Erziehungsweise, die Erblichkeit des Priestertums brachte es mit sich, daß die Jugend bei den Leviten von früh auf mit dem Kultus in allen Einzelheiten vertraut wurde; Priesterschulen kennt das alte Testament nicht. Ob die Prophetenschulen, welche zuerst in der Zeit Samuels (um 1100) und später in der Elias' und Elisäus' (900) in Rama, Bethel, Jericho, Gilgal u. a. auftreten, einen pädagogischen Charakter hatten oder nicht, ist eine vielbesprochene Frage. Sie haben je nach dem Zeitgeiste die verschiedenste Deutung gefunden: die Rabbinen erklärten sie für Akademieen, die Kirchenväter für Klöster, protestantische Theologen für Predigerseminare, die Aufklärungszeit faßte sie als Sitze der Freidenkerei und sah bald in der Moralphilosophie, bald in der Musik den Hauptgegenstand der Studien „der Prophetensöhne". So wenig man die eigentliche Prophetie für lehrbar halten wird, so verständlich erscheint es doch, daß Propheten Jünglinge um sich sammelten, um sie in ihrem Geiste zu leiten und zu bilden. Mit den Priesterschulen der Ägypter teilten diese Anstalten die Form des Konvikts, sowie die Pflege der heiligen Tradition und der Musik, kaum aber den Charakter einer festen Institution.

Der schulmäßige Unterricht fand seine Ausbildung erst nach der Rückkehr aus dem babylonischen Exil (im VI. Jahrh. vor Chr.), und zwar war es ein doppeltes Bedürfnis, welches auf denselben hinwies. In der Zeit der Bedrängnis war das versprengte Volk nur durch das Gesetz zusammengehalten worden, und es schloß sich nach seiner Wiedereinigung mit gesteigerter Hingebung an dasselbe an, beflissen, ihm mit gewissenhafter, ängstlicher Sorgfalt nachzukommen. Dazu aber war die genaueste Erforschung des Gesetzes ein wesentliches Mittel, diese setzten sich die Sopherim, deren erster Esra war (um 450 v. Chr.), zur Aufgabe. Die Gelehrsamkeit, deren Pfleger sie wurden, konnte aber nur durch einen regelmäßigen Unterricht erhalten und fortgepflanzt werden. War damit ein gelehrtes Schulwesen gegeben, so machte ein anderer Umstand einen noch viel ausgedehnteren Unterricht nötig, der nämlich, daß die Sprache der heiligen Schrift aufgehört hatte, Volkssprache zu sein, und ihr Verständnis unterrichtlicher Vermittelung bedurfte. Das Verfahren dabei wird man sich nicht anders zu denken haben als das von den späteren Juden angewandte. Als diese die jedesmalige Landessprache zu ihrer Muttersprache machten, erhielten sie die Kenntnis des Hebräischen durch einen höchst primitiven, in Familien und Schulen erteilten Sprachunterricht, der im 5. oder 6. Lebensjahre begann und bei dem der Text des Pentateuchs dem Kinde Wort für Wort vorgesprochen und vorübersetzt und von diesem nachgesprochen und memoriert wird, ohne jede grammatische Verarbeitung und Erklärung: ein Naturverfahren des Sprachunterrichtes, welches die Rabbinen auch bei christlichen, auch erwachsenen Schülern anwandten und das auf die Reformvorschläge für den Sprachunterricht, welche im XVII. Jahrhundert auftreten, nicht ohne Einfluß gewesen ist. So unterrichteten die beiden Lehrer Reuchlins Jacob Jehiel Loans, Leibarzt Kaiser Friedrichs III., und Abdias, ein Schriftgelehrter in Rom, der für jede Lektion einen Goldgulden fordern durfte. Trotzendorf lernte um 1520 bei dem spanischen Juden Hadrian in Wittenberg Hebräisch, als Entgelt leistete er ihm häusliche Dienste. Der Lehrer August Herm. Franckes, Esra Edzardi, ein Hamburger Sprachgelehrter, stellte als Hauptregel für das Studium des Hebräischen diese auf: „Lies die heilige Schrift, lies sie wieder und wiederhole sie" (Lege biblia, relege, repete). Die Übertragung dieses Verfahrens auf den klassischen Unterricht versuchte zuerst Ratichius; für den ersten Unterricht in der Muttersprache legte er, wie jene, die Bücher Mosis nur in Luthers Übersetzung zu Grunde. Zur grammatischen Forschung wurden die Juden erst im Mittelalter durch die Araber angeregt, ohne daß jedoch das Studium der Grammatik nachmals eine größere Bedeutung bei ihnen erlangt hätte. Für jenen elementaren Sprachunterricht hat nach der Überlieferung der Hohepriester Josua, Sohn des Gamla (um 67 n. Chr.) Schulen geschaffen, allein wahrscheinlich ist sein Verdienst nur die Organisation und Verbreitung derselben. In der Folgezeit tritt ein reger Eifer der Juden für das Schulwesen hervor. Der jüdische Philosoph Moses Maimonides (geb. 1135 zu Cordova, gest. 1204 in Kairo) sagt von seinen Landsleuten: „In jedem Distrikt,

jedem Dorfe und jeder Stadt stellen sie Knabenlehrer an; wo sich aber keine Schule vorfindet, legen sie den Fluch auf die Stadt, bis sie Lehrer anstellt; geschieht dies auch dann nicht, so zerstören sie den Ort: denn die Welt wird erhalten durch den Odem der Schulkinder."

Im Anschluß an die gelehrte Behandlung des Gesetzes und den gelehrten Streit über seine Auslegung bildete sich früh die Form der Disputation aus, welche für den höheren Unterricht der Juden charakteristisch ist. Von ihnen entlehnten sie die Araber und es ist nicht unwahrscheinlich, daß diese wieder den Anstoß zu der Sitte des Disputierens auf den christlichen Hochschulen des Mittelalters gegeben haben.

Die pädagogische Reflexion mußte sich bei einem Volke, das der Lehre einen so hohen Rang einräumte, wie das israelitische, früh einstellen. Innerhalb des Kanons tritt sie am bestimmtesten in den Proverbien, jenem nie veraltenden Schatze religiöser Lebensweisheit hervor, unter den deuterokanonischen Büchern, in dem Ecclesiasticus des Siraciden Jesus, dessen Sprüche sowohl die Kinderzucht (Kap. 30) als den Lehrberuf (Kap. 39) behandeln. Schriften über das Lehr- und Studienwesen treten dagegen erst im Mittelalter auf und zwar in Spanien, wo sich, gestützt auf die arabische Wissenschaft und Litteratur, eine neue Blüte der jüdischen entwickelte.

Litteratur: Von Arbeiten jüdischer Gelehrten bieten einschlägige Materien die Geschichte des Judentums von Grätz und das gleichnamige Werk von Jost. — Über die israelitische Theologie handeln Ferd. Weber, „System der altsynagogalen palästinischen Theologie". Leipzig 1880. — Das Schulwesen: Galder, Die Volksschule des jüdischen Altertums nach talmudischen und rabbinischen Quellen. Berlin 1872. — Güdemann, Das jüdische Unterrichtswesen während der spanisch-arabischen Periode. Wien 1873. — Von Werken christlicher Gelehrten bieten Belehrung: Döllinger, „Heidentum und Judentum als Vorhalle des Christentums." — Ewald, Die Altertümer des Volkes Israel, 3. Auflage. Göttingen 1866, u. a. — Zu verweisen ist auch auf die einschlägigen Artikel der encyklopädischen Werke: Wetzer und Welte, Kirchenlexikon; Wiener, Biblisches Realwörterbuch. — Vergl. d. Art. Jüd. Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland.

Prag. O. Willmann.

J

Jacotot, Joseph

1. Biographisches. 2. Geschichtliches über seine Methode. 3. Jacotot als Schriftsteller. 4. Grundzüge der Methode. 5. Unterrichtsverfahren. 6. Der Unterricht in der Muttersprache. 7. Der fremdsprachliche Unterricht. 8. Die übrigen Unterrichtsfächer. 9. Schlußbemerkung.

1. Biographisches. Joseph Jacotot wurde am 4. März 1770 in Dijon geboren. Sein Vater war erst Fleischer, später Buchhalter. Joseph war das älteste von 12 Kindern und zeichnete sich frühe schon durch große Wißbegierde aus. Er besuchte das Kollège seiner Vaterstadt und soll seinen Lehrern viel Mühe gemacht haben durch seine Zweifelsucht und seine Abneigung gegen alle Abstraktionen. Die lateinische Grammatik lernte er nur gezwungen auswendig; dagegen prägte er sich freiwillig ihm wohlgefällige Abschnitte aus den Klassikern ein und behielt sie sicher im Gedächtnis. Nach Vollendung seiner Studien in Paris wurde er im Alter von 19 Jahren Professor der klassischen Sprachen an dem Kollège seiner Vaterstadt und erwarb den Grad eines docteur ès lettres. Später studierte er die Rechte und wurde Advokat, zu gleicher Zeit sich mathematischen Studien hingebend. Die Revolution fand in ihm einen Anhänger. In seiner Heimat gründete er einen Jugendbund zur Verteidigung ihrer Forderungen. Als Hauptmann eines Artilleriebataillons nahm er 1792 an den Kämpfen in Belgien teil. Darnach wurde er als Assistent des Chemikers Fourcroy in Paris an der staatlichen sog. polytechnischen Schule beschäftigt und zum Sekretär der Commission d'organisation du mouvement des armées ernannt. Nach Gründung der Écoles centrales nahm er 1796 in Dijon den Lehrstuhl für die Méthode des sciences ein. Er hielt als solcher nicht in herkömmlicher Weise Vorlesungen, sondern veranstaltete mit seinen Zuhörern Lehrgespräche, für die er das Thema und die Disposition angab und deren Ergebnisse er zusammenfaßte. Es kam ihm, nach seinem Ausspruche, darauf an, die Geister nicht nach seinem Willen zu formen, sondern sie zur lebendigen Thätigkeit zu veranlassen und den Verstand durch Übung zu bilden. Nach dem Aufgehen der Écoles centrales in die Lycées und Universitäten wurde er Professor der höheren Mathematik (1793), des römischen Rechts (1806) und blieb von 1809 bis zum Falle Napoleons I. Professor der reinen Mathematik an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät. Während der „100 Tage" zum Abgeordneten gewählt, erklärte er sich in der Repräsentantenkammer offen als Anhänger des Kaisertums. Dafür wurde er während der Restauration seiner Ämter entsetzt und aus der Advokatenliste gestrichen. Weiteren Verfolgungen entzog er sich durch die Flucht nach Belgien, wo er sich zuerst in Mons, später in Brüssel durch Privatunterricht seinen Lebensunterhalt erwarb. Von dem Minister Falk erhielt er 1818 eine Professur der französischen Sprache in Loewen. Die Revolution von 1830 ermöglichte ihm die Rückkehr nach Frankreich. Er hielt sich zunächst 7 Jahre in Valenciennes auf und siedelte 1838 nach Paris über, wo er am 30. Juli 1840 starb. Über seinen Charakter urteilen Zeitgenossen, daß ihn unveränderliche Sanftmut, hohe Sittlichkeit, Wahrheits- und Menschenliebe auszeichneten. Seine Schriften verraten jedoch Reizbarkeit und Leidenschaftlichkeit, sowie Neigung zum Paradoxen und zu Übertreibungen. (Die genauesten Mitteilungen über Jacotots Leben bietet Dezos de la Roquette in der Biogr. univers. anc. et mod. XX, 468—74).

2. Geschichtliches über seine Methode. Jacotot datiert die Erfindung seiner Methode mit dem Jahre 1818 und erzählt über die Veranlassung zu ihr, daß er unter den Besuchern seiner öffentlichen Vorlesungen Holländer und Flamländer ohne jede Kenntnis der französischen Sprache gehabt habe. Diese seien von ihm angehalten worden, den Telemach Fénelons mit einer Lateralübersetzung in ihrer Muttersprache auswendig zu lernen, das Gelernte tagtäglich zu wiederholen, darüber zu reflektieren und in der Art und Weise der Personen in dem Buche zu sprechen. Die Thatsache der überaus schnellen Aneignung einer großen Fertigkeit im französischen Ausdruck, sowie die Beobachtung, daß sich die Betreffenden selbständig die Grammatik und Syntax aus der Lektüre aufbauten, bewogen Jacotot, in gleicher Weise Mathematik, Musik, Skulptur, Malerei, Lesen und Schreiben zu lehren und schließlich die nach ihm benannte Methode zu konstruieren. Er selbst führte sie in der königl. niederländischen Kadettenschule ein. Sie fand dann Eingang in die Institute von Marcdis und Deschuyseleer in Loewen, von Defacq in Brüssel, von Sèpres in Antwerpen, von Deshouillères und Frèrejean in Paris, von Guillard in Lyon, von Bouthay in Namur und verbreitete sich nach England (Tourrier in London), Deutschland (Zweibrücken und Breslau), die Schweiz, Österreich (Lochmann in Lausanne und Dr. E. Lewis in Wien) und Rußland (Marineschule in Gatschina). Die Berichte, welche der Professor Kinker aus Lüttich an die niederländische Regierung (Rapport sur la méthode de M. Jacotot, présente au département de l'intérieur le 8. sept. 1826, Paris 1829) und der Advokat J. M. Baudouin an den französischen Unterrichtsminister (Enseignement universel. Rapport sur les résultats, l'esprit et l'influence morale et intellectuelle de la méthode de M. Jacotot. Paris 1829) erstatteten, lauten überaus günstig. Die Urteile, die von dem Präsidenten und den Mitgliedern der Société des méthodes in Paris, dem Grafen Lasteyrie, von B. Froussard (Journal de l'éd. 1829), von E. Boutmy (Une visite à Louvain. Paris 1820), von Pottier (Journal de l'émancip. intellect. Louvain 1829) abgegeben wurden, heben in fast überschwänglicher Weise die großen Vorzüge und Erfolge der Jacototschen Unterrichtsweise hervor. Noch in den fünfziger Jahren wurde in dem Réglement vom 7. Sept. 1852 diese Methode zur Einführung in die Institute der Université de France empfohlen und von Chabot in einem Berichte (Petersburg 1856) dem Admiral Krüsenstern gerühmt.

3. Jacotot als Schriftsteller. Seit 1823 legte Jacotot das Wesen seiner Methode in einer Reihe von Schriften dar, denen er den gemeinsamen Titel Enseignement universel gab (s. u.). Man macht denselben mit Recht den Vorwurf der Weitschweifigkeit und Schwülstigkeit. Wichtige Punkte, die einer gründlichen und geordneten Ausführung bedurften, läßt er unerörtert und dunkel, um dafür mit breiter Geschwätzigkeit weniger wesentliche Dinge bunt durcheinander zu werfen. Seine Werke enthalten viele verwirrenden Abschweifungen, barocke Einfälle, inhaltsleere Tiraden, und „es gehört", um mit Diesterweg zu reden, „einiger Mut dazu, die dickleibigen rhetorisch-emphatischen Deklamationen Jacotots durchzulesen." Eine gedrängte Wiedergabe der Gedanken Jacotots bieten die Werke von Düritz und Göring (s. u.).

4. Grundzüge der Methode. Als das Ziel seiner pädagogischen Bestrebungen giebt Jacotot die Emancipation intellectuelle (Verstandes- und Vernunftentfesselung) an. Die Vervollkommnung des Menschengeschlechts will er durch eine Potenzierung seiner Intelligenz herbeiführen. Die Bildung des Charakters tritt bei ihm zurück, wenn er auch öfter von der Kräftigung des Willens durch Selbstüberwindung spricht, die der Unterricht nach seiner Methode herbeiführt, und auf eine durch Reflexion begründete Tugendübung dringt. Auch die Wahl des Sprachunterrichts als der konzentrierenden Disziplin für alle Unterweisung hielt ihn von der Erkenntnis fern, daß es sich bei der Erziehung allein um Erzeugung eines im Dienste sittlicher Gedankenkreise stehenden Willens handeln kann. Der Wert seiner pädagogischen Arbeit liegt daher vor allem in der Grundlegung zu einem besonderen Systeme des Sprachunterrichts, wodurch er die Entwickelung der Methodik dieses Faches wesentlich beeinflußt hat. Die Verallgemeinerung seiner Methode über die sprachlichen Disziplinen hinaus hat, soweit sie überhaupt praktisch versucht worden ist, die von Jacotot selbst an seine Erfindung geknüpften Erwartungen als unerfüllbar erwiesen. Er nennt sie Enseignement universel, weil ihre Prinzipien auf allgemeine Menschenbildung abzielen, auf eine Bildung, deren alle Menschen bedürftig und fähig sind,

weil durch den Universalunterricht alle geistigen Kräfte des gesunden Menschen in Anspruch genommen und ausgebildet werden, weil man nach seiner Methode alle Unterrichtsfächer betreiben kann und weil sie jedem geistig selbständigen Menschen dergestalt zu Gebote steht, daß er mit sicherem Erfolge sich und andere nach ihr zu unterrichten fähig ist. In Bezug auf den letzteren Punkt geht Jacotot so weit, zu behaupten, daß die Kenntnis seiner Methode die Beherrschung des Unterrichtsstoffes seitens des Lehrers verüberflüssige, ja daß derjenige Lehrer der beste sei, der am wenigsten von dem Unterrichtsgegenstande verstehe. Er selbst erzählt von sich: „Ich habe die Methode des Universalunterrichts auf Kenntnisse angewendet, die mir selbst fremd waren; ich lehrte das Holländische, das Zeichnen, den musikalischen Satz, wovon ich nichts verstehe und noch heute bin ich im Kreise meiner Zöglinge der Unwissendste der Gesellschaft." Wenn wir auch keinen Grund haben, an dem ganz außergewöhnlichen Lehrgeschick Jacotots, wie es die oben angeführten Berichte rühmen, zu zweifeln, so zeigt doch der Gegensatz zwischen der soeben zitierten Behauptung und den entweder nur skizzenhaften oder breit ausgesponnenen, aber immer nichtssagenden Bemerkungen in den Jacototschen Schriften über die Anwendung seiner Methode in Fächern, die er nicht beherrschte, daß er eine solche Wirksamkeit seiner Erfindung nur kühn behauptet und für seine Person selbst den Nachweis ihrer Thatsächlichkeit schuldig bleibt.

Wenden wir uns nun zu den beiden Hauptsätzen, die als die Grundlage der Jacototschen Methode angegeben werden: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz und Alles ist in Allem, so müssen wir im Auge behalten, daß sie nicht das Ergebnis eingehender psychologischer Forschungen, sondern nur ganz oberflächliche Behauptungen sind, die ihr Urheber erst aufgestellt hat, nachdem ihm die Methode und zwar allein für den Sprachunterricht feststand. Jacotot selbst mißt ihnen keinen Wert bei, wenn er sagt: „Anfänglich war mein Vorhaben, nur die Folge der Lektionen drucken zu lassen. Die Methode wäre besser verstanden worden, wenn dieser Wortkram weggeblieben wäre." In Bezug auf den ersten allgemeinen Satz „Les hommes ont une égale intelligence" erklärt er, daß derselbe nicht zum Wesen seiner Methode gehöre; er nennt ihn nur eine Meinung, die ihn beim Gange seiner Übungen geleitet habe; die Resultate, die durch diese Übungen erreicht werden, seien nicht von der Gleichheit der menschlichen Intelligenz abhängig. Die Behauptung von der intellektuellen Gleichheit aller Menschen ist denn auch in ihrer paradoxen Kürze auf Widerspruch und Mißverständnis gestoßen, ganz abgesehen davon, daß sie nicht originell ist und sich bei Bacon, Montaigne, Helvetius u. a., wenn auch in einem anderen Sinne findet. Der Herzog von Lévis (Lettres sur la méthode Jacotot dite Enseignement universel. Paris 1830) nennt sie staatsgefährlich, indem Kinder ihren Eltern, Unterthanen ihren Obrigkeiten, ja selbst Frauen ihren Männern nicht mehr gehorchen würden, sobald sie sich bewußt wären, es bestände zwischen ihnen eine geistige Gleichheit. Die Anhänger Jacotots, die diesen Satz trotz der erfahrungsgemäß vorhandenen Verschiedenheit der individuellen Geistesbethätigung als richtig vertraten, legten ihn entweder dahin aus, daß die menschliche Intelligenz in ihrem Wesen ohne Schranken ist (Durietz) oder daß alle geistig gesunden Menschen von gleicher Bildsamkeit seien (Schaumann). Offenbar hat Jacotot aber zunächst mit seinem Paradoxon den Gedanken verbunden, daß alle Menschen insofern gleich sind, als sie sämtlich zu geistiger Thätigkeit befähigt sind, als die Begabung mit Vernunft „das gemeinsame Band des menschlichen Geschlechts" ist; „besäße sie einer nicht, so wäre er kein Mensch, er wäre ein Tier." Das bei allen Menschen gleiche Vorhandensein der Anlage schließt aber nicht das Vorhandensein gleicher Anlagen bei allen in sich. Die Grade der Befähigung an und für sich sind verschieden. Jacotot scheint dies aber zu leugnen, wenn er die Verschiedenheit der geistigen Bethätigung der Individuen nur in dem bei den einzelnen verschiedenem Aufwande von Willensenergie sucht: „Nicht der Mangel an Befähigung ist es, welcher den Menschen an seiner Bildsamkeit verhindert, sondern die Zerstreutheit, die Trägheit. Der Fehler liegt also nicht in den geringen Anlagen, sondern im Willen des Menschen." Mit diesen und ähnlichen Aussprüchen („Es giebt keine Genies, keine Dumpfköpfe, keine angeborenen Wissenschaften und Künste." „Der vernünftige Mensch kann alles leisten, wozu er den Willen hat." „Nicht darum handelt es sich, die bloße Fähigkeit zum Lernen bei den Menschen zu verkünden, sondern die Fähigkeit, alles zu lernen") will Jacotot aber augenscheinlich nur die An-

nahme angeborener besonderer Fähigkeiten bekämpfen und nur sagen, daß jeder Mensch jedes Gebiet, das überhaupt dem menschlichen Geiste zugängig ist, betreten kann; er sagt aber nicht, daß er auf jedem Gebiete auch das Vorzüglichste leisten könne. Indirekt giebt er selbst Unterschiede in der angeborenen Anlage zu, wenn er sich den Ausspruch Buffons aneignet: „Das Genie ist bloß eine große Anlage zur Geduld.“ Wertvoller als die in ihrer Allgemeinheit dunkle Behauptung Jacotots, die er durch seine eigenen Ausführungen eher zu verhüllen als zu enthüllen die Absicht gehabt zu haben scheint, sind die Forderungen, die er aus ihr für den Unterricht ableitet: „Der Lehrer verzweifle nie an der Bildsamkeit eines geistig gesunden Kindes, sondern sorge nur für einen willenstärkenden und aufmunternden Unterricht, rege das Interesse und den Eifer seiner Schüler an und umfasse sie alle mit gleicher Liebe! „Er verlangt, daß sich der Unterricht zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes wende. „Ist erst der Wille angeregt und durch diesen die Selbstthätigkeit des Kindes gehörig geübt, dann ist auch der Methode der intellektuellen Emanzipation oder der Geistesentfesselung die Bahn gebrochen.“ Nach ihm ist der Unterricht nicht die Kunst, Kenntnisse mitzuteilen, sondern anderen anzudeuten, was sie thun müssen, um sich selbst zu unterrichten.

Können wir den Grundsatz „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz“ als den allerdings sehr wenig gelungenen Versuch Jacotots bezeichnen, seine Methode psychologisch zu begründen, so erscheint sein zweiter Hauptsatz, „Alles ist in allem“ als das Prinzip seiner Didaktik. Er dient ihm als Begründung seines Axioms: „Lerne etwas und beziehe alles andere darauf!“ Darin ist unzweifelhaft der Gedanke der Konzentration enthalten: mit den thatsächlich vorhandenen Vorstellungen des Schülers müssen alle von ihm neu zu erwerbenden in innige Verbindung treten, wenn sie in seinen völligen geistigen Besitz übergehen sollen. Aber Jacotot begründet diesen Gedanken nicht psychologisch, indem er die den Lernprozeß bestimmenden Gesetze der seelischen Thätigkeit heranzieht, sondern dadurch, daß er auf die zwischen allen Erkenntnisgebieten und zwischen ihren einzelnen Gegenständen bestehenden gegenseitigen Beziehungen hinweist. Seine Konzentration ist nicht psychologisch, sondern stofflich und bleibt darum rein äußerlich. Es sind auch nicht die äußeren und inneren Erfahrungen, die das Kind bereits besitzt, an die er anknüpft, sondern den konzentrierenden Stoff bringt er erst gewaltsam — durch Auswendiglernen — in die Seele und beschränkt alle Verbindungen auf diesen von ihm willkürlich gewählten Gegenstand, ohne zu berücksichtigen, daß das Kind auch außerhalb desselben Vorstellungen sich aneignet. Da es nur darauf ankommt, daß ein Gegenstand sicher und gründlich kennen gelernt wird, jeder aber geeignet ist, die Erkenntnis aller übrigen zu ermöglichen, so ist es gleichgiltig, welcher in den Mittelpunkt gestellt wird. Jacotot wählte für den Anfangsunterricht und den Unterricht in der Muttersprache Fénelons Telemach um seines ausgezeichneten Stils, seiner vortrefflichen Sittenlehre, seines mannigfaltigen und anziehenden Inhalts willen, für den Lateinunterricht die Epitome historiae sacrae, Cornelius Nepos und Horaz, für die übrigen Fächer bestimmte Handbücher. Unter Jacotots deutschen Anhängern stellte Stiehr die Erzählung „Das unordentliche Schulkind“, Weingart eine Parabel von Krummacher, Seltzsam das Lesestück „Die geschenkten Spielsachen“ in den Mittelpunkt des Elementarunterrichts. Jacotot rühmt diesen Gang des Unterrichts als naturgemäß, weil er nicht künstliche Abstraktionen, sondern die lebendige Wirklichkeit zum Ausgangspunkt nimmt. „Andere verwerfen den Gang der Natur,“ sagt er, „ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf.“ Wer z. B. im Sprachunterrichte mit der Sprache beginnt, der bietet „alles in allem“, wer von den Lauten oder Silben ausgeht, dem ist entgegenzuhalten: „nichts ist in nichts.“ „Man muß sich (beim Anfange des Unterrichts) vor den Systemen hüten, das ist mein System,“ mit diesen Worten kennzeichnet Jacotot sein Bestreben, den fachwissenschaftlichen Gang im Unterrichte durch einen andern zu ersetzen. Wenn er den von ihm aufgestellten aber als Naturmethode bezeichnet, so geht er zu weit; denn er nimmt nicht den vorhandenen Erfahrungsschatz des Schülers zum Centrum der Unterweisung, und bietet von vornherein keine Anschauungen, sondern nur Worte.

5. **Unterrichtsverfahren.** Das Unterrichtsverfahren Jacotots läßt die Zerlegung in drei Stufen zu: Die mnemonische, analytische

und synthetische. Zuerst wird der Inhalt eines Buches oder ein sonst beliebiger Gegenstand dem Gedächtnis eingeprägt und täglich wiederholt. Dann wird der Schüler veranlaßt, über das Auswendiggelernte nachzudenken und die Wörter wie die Vorstellungen von einander zu unterscheiden und ihre Beziehungen zu einander aufzusuchen. Zuletzt wird er angeleitet, den angeeigneten Stoff zu mannigfaltiger Anwendung zu bringen. Es ist natürlich, daß Jacotot auf das Memorieren den allergrößten Wert legt. „Ich wiederhole unaufhörlich, was ich gelernt habe; ich fürchte immer, es zu vergessen: dies ist die Grundlage des ganzen Gebäudes, das Ziel des Vergleichens, auf welches ich alles beziehe.“ „Dem Verstande des Schülers kann man vertrauen; seinem Gedächtnis kann man nie zuviel mißtrauen.“ Daher ließ er diejenigen Zöglinge, welche im Auswendiglernen des Telemach noch nicht bis über das dritte Buch fortgeschritten waren, alles Gelernte wiederholen, diejenigen aber, die schon den ganzen Lehrkursus durchgemacht hatten, also die ersten sechs Bücher dieses Werkes auswendig wußten, täglich einige derselben hersagen, so daß die ersten sechs Bücher wenigstens zweimal in der Woche repetiert wurden. Der Rest des Buches wurde dann nur gelesen. Beim Analysieren und der Anwendung des Gelernten und Gelesenen wird die Selbstthätigkeit des Schülers allein in Anspruch genommen. Der Lehrer soll nicht unterrichten, nicht erklären, sondern nur finden lassen. Mit immerwährendem Eifer treibt und spornt er den Zögling, über die in seinem Buche enthaltenen Gegenstände nachzudenken, sie zu verknüpfen; er fragt, worin seine Wahrnehmungen bestehen, ob er sie durch die in seinem Buche vorkommenden Thatsachen rechtfertigen kann, ob man sie nicht würde bestreiten können und zwingt ihn dadurch, sich selbst zu belehren. Nur weniges soll so auf einmal angeeignet werden, aber dieses wenige gut und bis zur vollkommensten Fertigkeit und Geläufigkeit. Dieses Verfahren hat, wie Jacotot selbst zugesteht, vor allem eine geringe Schülerzahl zur Voraussetzung. Seine Einzelheiten mögen aus einer Darstellung des Ganges beim Unterrichte in der Muttersprache, welchen Jacotot als den naturgemäßen Anfang aller Unterweisung betrachtet, erkannt werden.

6. Der Unterricht in der Muttersprache. a) Leseübungen: Der Lehrer zeigt dem Schüler das erste Wort des ersten Satzes im Telemach und spricht laut vor: Calypso. Der Schüler betrachtet das Wort und wiederholt es laut. Der Lehrer wiederholt, jede Silbe trennend und darauf hindeutend: Ca-lyp-so ne; der Schüler thut desgleichen. Dieselben Worte werden wiederholt, indem jeder Laut getrennt gesprochen und auf den ihm entsprechenden Buchstaben gezeigt wird. In mannigfaltig abwechselnden Übungen werden dann die einzelnen Buchstaben geübt. Unter fortwährender Wiederholung der bereits zerlegten Wörter wird nach und nach so der ganze Satz vollständig dargeboten: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse und in Silben und Buchstaben zerlegt. Ist der Satz auf diese Weise zu Ende gebracht, so läßt man ihn mehrmals wieder von vorn an lesen und jedesmal ein anderes Wort hinzufügen, bald langsamer, bald schneller, bald mit willkürlichen Unterbrechungen, bald mit verschiedenem Stimmtone. Dann werden die einzelnen Wörter unterschieden und gezeigt, in Silben und Buchstaben zerlegt, die mehrmals vorkommenden Silben und Buchstaben zusammengestellt, die verschiedenen Buchstaben mit einander, desgl. gedruckte und geschriebene Buchstaben verglichen. In derselben Weise werden die folgenden Sätze eingeübt, wobei der Schüler allein finden muß, was er schon gesehen hat. b) Schreiben: Der Schüler schreibt den ersten Satz ohne Linien von einer guten Vorschrift ab. Darauf vergleicht er die Vorschrift mit seiner Leistung und sucht jeden Mangel zu bestimmen. Dann schreibt er das erste Wort nochmals, und bemüht sich die Fehler, die er gefunden hat, zu vermeiden. Darnach abermals Vergleichung mit der Vorschrift. Auf diese Weise werden die übrigen Wörter das Satzes eingeübt. c) Rechtschreibung: Der Schüler giebt aus dem Gedächtnisse die Orthographie der Wörter an, die von ihm gelesen und geschrieben worden sind, und schreibt die Wörter nieder. Die gleich zu schreibenden Wortteile werden zusammengestellt, Stamm- und abgeleitete Wörter aufgesucht, die Endungen von den Stammsilben getrennt. Irrt der Schüler, so läßt man ihn seine Orthographie gegen die des Buches halten; man bringt dieselbe Frage immer wieder vor, bis die Antwort genau ist. Beständig wiederholend nimmt der Lehrer in dieser Weise die ersten sechs Bücher durch. Darauf werden die Übungen erweitert. d) Begriffsbestimmungen: Es werden alle Stellen des Mustertextes zusammengesucht, die einen bestimmten Begriff enthalten und aus ihnen

wird die Definition vom Schüler selbständig gewonnen. Ferner wird der Schüler geübt, die Gegenstände unter einen allgemeinen Gesichtspunkt zu fassen, z. B. aus dem Verhalten der Calypso, des Telemach und des Idomeneus zu schließen, daß der Trauer die Einsamkeit behagt. e) Zergliederungen: Man begehrt die Zergliederung einer Stelle, eines Buchs oder gar des ganzen Telemach. Sie muß seitens des Schülers eine selbstthätige sein. Ihr Zweck ist, den in seinem Gedächtnis niedergelegten Schatz wuchern zu lassen; ihn fortwährend auf neue Kombinationen anzuwenden, indem man die entferntesten Stellen des Musterbuches zusammenbringt, um ihre Ähnlichkeiten oder ihre Unterschiede zu erfassen; jenen Schatz immer einträglich zu erhalten, indem man ihn unter allen möglichen Gesichtspunkten betrachtet, um ihn auf alle Gebiete des Wissens anzuwenden; endlich die Forschungen des Zöglings auf die Grundideen selbst hinzulenken. e) Nachbildungen: Der Schüler hat einen vom Lehrer bestimmten, später frei gewählten Gegenstand aus dem Buche nachzubilden, z. B. den Kummer des Philoktet nach dem der Kalypso zu schildern, nach der Bitte Telemachs an Kalypso die des Aeneas an Dido. Er muß alle Gedanken und ihren sprachlichen Ausdruck durch Stellen aus dem Telemach rechtfertigen. f) Betrachtungen über einzelne Abschnitte oder Sätze im Telemach z. B. über den Mut im Anschluß an die Erzählung vom Kampfe Telemachs mit dem Löwen. g) Entwickelung der Bedeutung sinnverwandter Wörter. h) Umbildungen der konkreten Thatsachen in abstrakte Betrachtungen z. B. Der Gram des Ehrsüchtigen nach dem Grame der Kalypso. i) Aufsuchen von Gegenständen zu solchen Umbildungen. k) Zusammenstellung sinnverwandter Wendungen. l) Zusammenstellung sinnverwandter Gedanken. m) Erfindung eines Gedankens nach dem Muster eines andern. n) Entwickelung von Gedanken. o) Zusammenstellung verwandter Thatsachen, Ereignisse, Handlungen und Empfindungen. p) Charakterschilderungen und Parallelen. q) Entwürfe von Erzählungen und Briefen. r) Vergleichung der Darstellungen anderer Schriftsteller mit dem Telemach. s) Übungen im Vortrage aus dem Stegreife. t) Vergleichungen der Darstellung. u) Prüfung der Regeln eines Lehrbuchs der Grammatik an Beispielen aus dem Musterbuche (Vérification). Mit dieser Übung wird begonnen, sobald fünf oder sechs Bücher des Telemach gelernt worden sind. Der Schüler liest eine Sprachlehre und vergleicht die entsprechenden Stellen seines Buches mit den in jener enthaltenen Regeln. Er legt dem Lehrer dar, was er gefunden, beobachtet und behalten hat, zeichnet an, was er nicht finden oder verstehen konnte, um es bei einer späteren abermaligen Prüfung zu entdecken. Für die übrigen Übungen, die sich alle ausschließlich mit dem Musterbuche beschäftigen, besteht keine bestimmte Reihenfolge; sie wechseln mit einander ab und werden beständig wiederholt. Sie sind mündlich und schriftlich; im ersteren Falle dringt Jacotot auf fließendes Sprechen.

7. Der Unterricht in fremden Sprachen. Das Verfahren bei dem Unterrichte in fremden Sprachen ist dem soeben skizzierten ganz entsprechend. Der Text eines Buches — für das Latein die Epitome historiae sacrae, für das Englische der Vicar of Wakefield — wird nebst einer Übersetzung, die aber keine Interlinearversion ist, wie sie von Hamilton benutzt wurde, auswendig gelernt. Mit Hilfe der Übersetzung werden vom Schüler die Bedeutung der Wörter, die Biegungsverhältnisse u. s. w. der fremden Sprache selbständig gefunden. An die weitere Lektüre — im Lateinischen des Cornelius Nepos und des Horaz — werden Umbildungen, Nachahmungen u. s. w. angeschlossen wie bei dem Unterrichte in der Muttersprache. Während täglich so die Epitome aufgesagt, aus dem Nepos erzählt und Horaz gelesen wird, nimmt der Schüler die „Verifikation“ der Regeln einer Grammatik an den ihm geläufigen sprachlichen Thatsachen vor.

8. Die übrigen Unterrichtsfächer. In den einzelnen Zweigen der Mathematik werden Lehrbücher auswendig gelernt und die Regeln dann auf eine gewisse Anzahl von Aufgaben bezogen. In der Geographie bildet erst die Karte des Vaterlandes, später ein Lehrbuch den zu lernenden Gegenstand. In der Geschichte lernt der Zögling einen Abriß auswendig und vergleicht die Thatsachen und Ereignisse mit den im Telemach gefundenen und seinen eigenen Lebenserfahrungen. Das Zeichnen beginnt mit demjenigen wirklicher Gegenstände. Die Zeichnung wird immer wieder nach der Wirklichkeit korrigiert und bis zur Erreichung einer vollkommenen Darstellung wiederholt. In der Musik wird alles auf eine Sammlung von Musterstücken bezogen. Im Religionsunterrichte endlich wird an den dem menschlichen Leben entnommenen Thatsachen die christliche

Sittenlehre verifiziert; in der Kirchengeschichte wird ein Abriß auswendig gelernt.

9. Schlußbemerkung. Jacotots didaktische Prinzipien und methodische Anweisungen sind nicht aus der Erkenntnis der unveränderlichen psychischen Gesetze des Lernprozesses geflossen, und seine Methode ist daher in der Geschichte der Didaktik nichts mehr als eine interessante Episode. Weitergreifend und andauernd hat sie nur auf dem Gebiete des Sprachunterrichtes gewirkt. In Deutschland gab sie die Anregung zum Ausbau der bereits im 16. Jahrhundert von Val. Ickelsamer angedeuteten und im 18. Jahrhundert von Gedike dargelegten analytisch-synthetischen Lesemethode. An den völlig mißlungenen Versuch einer vollständigen Übertragung der Jacototschen Methode auf den Elementarunterricht, wie sie Fr. Weingart bot, schloß sich die bessere „Verdeutschung" des Originals durch K. Seltzsam, der dann die Umwandlung der Normalbuch- in die Normalsatz- (A. Graffunder) und die Normalwort-Methode (K. Vogel und O. Krämer) folgten. Vergl. hierzu Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 1889^{2}. I, 99 ff. Im fremdsprachlichen Unterrichte gab Jacotot Veranlassung zur Veränderung der rein grammatistischen Methode und zum Anschluß der Sprachlehre an die Lektüre. Vergl. hierzu bezüglich des Lateinunterrichts Schmids Encyklop. XI, 546/47 und Raumers Gesch. d. Päd. III^{1}, 99 ff. — hinsichtlich des Unterrichts in der französischen und englischen Sprache O. Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. Hannover 1895^{2}. I, 41 ff. und Encyklopädie des englischen Unterrichts, Hannover, 1893, 30 ff.

Litteratur: 1. Schriften Jacotots: Enseignement universel. Langue maternelle. Dijon et Louvain 1823. 1852^{7}: — Ens. univ. Langue étrangère. Louvain 1824 1852^{7}. — Ens. univ. Musique. Louvain 1824. 1852^{4}. — Ens. univ. Mathémathiques. Louvain 1828. 1841^{8}. — Ens. univ. Droit et philosophie panécastique. Paris 1839. — Aufsätze in dem Journal de l'Emancipation intellektuelle. Louvain et Paris 1828—1842. 6 vol. — Die Söhne Jacotots veröffentlichten: Ens. univ. Mélanges posthumes. Paris 1841. 12°. — Manuel de l'Emanc. intellect. Paris. 12°. — 2. Deutsche Übersetzungen: W. Braubach, Der Universalunterricht von Jacotot übersetzt mit erläuternden u. krit. Zugaben. Marburg 1839. — H. Göring, J. Jacotots Universalunterricht. Wien 1883. (Enthält ein Litteraturverzeichnis.) — P. Krieger, Universalunterricht, oder Lernen und Lehren nach der Naturmethode. Von J. Jacotot, Ritter des niederländischen Civilverdienst-Ordens. Enthaltend J. Jacotots sämtliche Schriften nebst den Zugaben zu den späteren Auflagen derselben, den Berichten von Kinker, Froussard, Boutmy u. a., den Briefen des Herzogs von Levis und anderen, die Grundsätze und Resultate der Methode erläuternde Beilagen. Zweibrücken 1838. 8°. (Mit Litteraturangaben) — 3. Deutsche Litteratur über J.: Durietz-Krieger, Jacotots Lehrmethode, oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für jedermann faßlich dargestellt. Ein praktisches Hand- und Musterbuch, Hausvätern, Lehrern und Erziehern gewidmet von M. A. Durietz. Nach der fünften, vermehrten Ausgabe des französischen Originals übersetzt von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. — J. A. G. Hoffmann, Jacotots Universalunterricht, nach dessen Schriften und nach eigner Anschauung dargestellt und ausgeführt. Jena 1835. — B. Lützelberger, Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in einer Jacototschule, in verschiedenen süddeutschen und südschweizerischen Volksschulen und Erziehungsanstalten. Altenburg 1837. 8°. — E. Lewis, Darstellung der Jacototschen Methode und der Resultate ihrer Einführung in den Niederlanden, Frankreich und Österreich. Wien 1848. — C. E. Loßnitzer, Jacotots Lehrmethode in ihrer Anwendbarkeit auf den Sprachunterricht im allgemeinen und auf das Erlernen des Englischen im besonderen. Leipzig 1836. — Pfau, Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot. Quedlinburg 1844. — J. Preis, Jacotots Universal-Unterricht als naturgemäß und nachahmungswert dargestellt. Lissa und Gnesen 1847. — Schaumann, Jacotots Lehrmethode dargestellt in Broszkas Centralbibliothek. 1828, 1—40. — K. Seltzsam, Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Übungen dargest. Breslau 1841. — Ders., Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht. Breslau 1846. 1853^{2}. — Ders., Beiträge zur Würdigung der Jacototschen Methode. — Stiehr, Anleitung zu praktischer Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836. — Weingart, Vollständiger Kursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode. Ilmenau 1830. — Fr. Wurm, Hamilton und Jacotot; ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reformen des Sprachunterrichts. Hamburg 1830. — Vergl. v. Raumer, Gesch. d. Päd. III^{1}, 84—90. — Schmids Encyklopädie III, 731 ff. — Kehr, Gesch. d. Meth. I, 1889^{2}, 701 ff.

Dresden. Th. Klähr.

Jähzorn

s. Zorn

Jean Paul

s. Richter, J. P. Fr.

Jerusalem, Johann Friedrich Wilhelm

1. Lebensgeschichte. 2. Pädagogische Bedeutung.

Unter allen Gestalten der Aufklärungszeit des vergangenen Jahrhunderts ragt die liebenswürdige Gestalt des klugen Abtes Jerusalem in Braunschweig weit hervor. Galt er doch

seinen Zeitgenossen als das Vorbild eines christlichen Predigers und Oberhirten, hat er doch seine Zeit weit über Deutschlands Grenzen hinaus durch Wort und Schrift in vielfacher Beziehung beeinflußt, ist er doch der Begründer des eigenartigen Collegium Carolinum zu Braunschweig gewesen.

1. Lebensgeschichte. Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem wurde am 22. Nov. 1709 zu Osnabrück als der Sohn eines dortigen Predigers geboren; seine Familie, die ursprünglich den Namen Wessel führte, war während der Glaubensverfolgungen aus Holland eingewandert. Den Grund zu seinen Studien, die von dem gewissenhaften Vater geleitet wurden, legte er auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt und studierte dann in Leipzig Theologie, die hier, wie auf den meisten übrigen deutschen Hochschulen, in jenen Tagen müde in den ausgefahrenen Geleisen der Scholastik einherfuhr. So war es denn auch kein Wunder, daß der Sturm der Aufklärungszeit alles so bald über den Haufen warf und den Leipziger Studenten zu einem hervorragenden Vertreter der neuen Richtung machte. Insbesondere scheint die innere Entwickelung des jungen Jerusalem durch einen mehrjährigen Aufenthalt in Holland und England gefördert zu sein.

Im Jahre 1742 forderte ihn der Herzog Karl I. von Braunschweig-Lüneburg, der Schwager und treue Bundesgenosse Friedrich des Großen, auf, die Erziehung seiner Söhne zu leiten. In gleicher Zeit sollte er das Amt eines Hofpredigers verwalten.

Jerusalem nahm das Anerbieten an; Karl Wilhelm Ferdinand, dessen Name im Lande Braunschweig noch heute in Ehren genannt wird, war sein Zögling. Nach einem langen, arbeitsreichen Leben starb er am 2. Sept. 1789 in Braunschweig, nachdem er einige Jahre vorher den Verlust seines einzigen Sohnes hatte erleben müssen, der in Wetzlar sich selbst das Leben genommen hatte und dessen Tod dann dem jungen Goethe den Anlaß und den Stoff zu den Leiden des jungen Werther gab.

2. Seine pädagogische Bedeutung. Jerusalem war der Begründer des Collegium Carolinum zu Braunschweig. Diese Schule sollte — und in dieser Hinsicht steht sie einzigartig in der Geschichte des deutschen Schulwesens da — einmal ein Zwischenglied zwischen Gymnasium und Universität sein; denn bei dem damaligen Zustande der Lateinschulen kamen die meisten der jungen Leute herzlich schlecht vorbereitet zur Hochschule, zumal kein Abiturientenexamen unfähige und allzu jugendlich unreife Elemente von dort fernhielt.

Andererseits sollte diese Schule zur höheren Ausbildung für jeden anderen Lebensberuf der Gebildeten, welcher nicht eins der sog. Fakultätsstudien als Vorbereitung erforderte, dienen.

In dem Entwurfe, den Jerusalem im Auftrage seines Landesfürsten entwarf, heißt es:

„Das Publikum hat einmal gewissen Wissenschaften besondere Vorzüge eingeräumt; und wir Gelehrten, die wir diesen wichtigen Ehrentitel uns dadurch erworben haben, sind seit undenklichen Jahren in dem Besitze, uns einbilden zu dürfen, als wenn wir allein die Stützen der menschlichen Gesellschaft wären, und daß außer unseren vier Fakultäten weder Heil noch Vernunft zu suchen sei.

Wir behalten aber Ehre genug, wenn wir gleich unseren Nächsten, die in anderen Ständen leben, einen Teil, und wenn es auch die Hälfte wäre, davon überlassen.

Diejenigen, welche in den größten Welthändeln der Welt nützen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Haushaltung, das ist die Landwirtschaft, umgehen, die sich auf mechanische Künste legen, die zu Wasser und zu Lande, über und unter der Erde das gemeine Beste suchen, machen einen ebenso wichtigen Teil des gemeinen Wesens als die Gelehrten aus.

Und dennoch hat man bei allen Unkosten, die man auf die Einrichtung der Schulen und Akademieen verwandt hat, für diese bisher so wenig und oft gar nicht gesorgt. Für einen großen Teil dieser Beschäftigungen findet man auf den Schulen gar keine Anweisung; und in Betracht der übrigen sind die Schreib- und Rechenschulen, die noch beinahe unter keiner Aufsicht stehen, die einzigen Örter, wo diese dem Staatswesen so nützlichen und unentbehrlichen Mitglieder können unterrichtet werden.

Das Übrige, ja fast Alles, sind sie gezwungen, durch eine mühsame und langwierige Erfahrung zu lernen, die notwendig ihre großen Unvollkommenheiten behalten muß.

Denn woher kommt es sonst, daß so viele wichtige Teile des gemeinen Besten, alle unsere Künste, unsere Landwirtschaft und selbst die edle Handlung, in Vergleichung mit dem, was sie in anderen Ländern sind, noch so mangelhaft und unvollkommen aussehen, als daher,

daß wir in Deutschland beinahe gar keine Anstalten haben, die denjenigen, welche sich den wichtigsten Geschäften, außer den vier Fakultäten, widmen, zu einer vernünftigen Anweisung dienen könnten?

Wir haben erstlich in unserer Sprache noch so viele Bücher nicht, die sie mit Nutzen lesen könnten; die Wissenschaften, die den Verstand überhaupt zu schärfen vermögend sind, bleiben ihnen mehrenteils verschlossen; an die allgemeinen Regeln, die sie bei ihrem besonderen Berufe zu Grunde legen könnten, gedenkt gar niemand; sie können also von dem gemeinen Fußstege, den ihre Vorgänger gegangen sind, sich kaum entfernen, sondern sie sind gezwungen, bei dieser ihrer unvollkommenen Erfahrung zu bleiben, bis sie endlich nach vielen Jahren, mit großem Verluste für sie selbst und das Vaterland und nach unzähligen vergeblich angestellten Versuchen, sich einzelne neue Anmerkungen machen, die sie weit sicherer, leichter und vollkommener bei dem Antritt ihrer Geschäfte schon hätten zum Grunde legen können, wenn ihnen die nötigen Hilfsmittel in der Jugend angewiesen und die allgemeinen Lehrsätze davon bekannt gemacht wären.

Weder unsere Schulen noch Akademieen sind aber hierzu eingerichtet; diese haben diejenigen Wissenschaften zum Endzweck, die eigentlich zur Gelehrsamkeit gehören; und wenn denen, die keine eigentliche sog. Gelehrte werden wollen, gleich ein Teil davon nützlich werden könnte, so müssen sie doch vieles vergeblich lernen und dabei alle Zeit verlieren, die ihnen zur Anschickung zu ihrem besonderen Beruf unentbehrlich ist." — —

Nachdem Jerusalems Plan die Billigung des Herzogs gefunden hatte, wurde 1745 die Anstalt eröffnet.

Die Lehrgegenstände, die den Schülern zur Verfügung gestellt wurden, waren sehr zahlreich. Sie zerfielen in Sprachen, Wissenschaften, Künste und Leibesübungen. Da wurde gelehrt: Hebräisch, Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Italienisch und Deutsch. Die Vorlesungen, die dem Deutschen gewidmet waren, umfaßten Aufsatzübungen, Grammatik und Litteratur. Auch wurde aller Unterricht auf dem Kollegium in deutscher Sprache erteilt.

Die Wissenschaften umfaßten Beredsamkeit, hebräische, griechische, römische Altertümer, Geographie, Genealogie, Heraldik, Universal-, Kirchen-, Reichs- und Litterargeschichte, Philosophie, Mathematik, Physik, Kameral- und Polizeiwissenschaft, bürgerliche und Kriegsbaukunst, italienische Buchhaltung und Handelskunde, Unterweisung über den Bau des menschlichen Körpers und materia medica, römisches, deutsches und Naturrecht, natürliche und geoffenbarte Theologie; auch wurde ein Zeitungskolleg gelesen, in welchem die Ereignisse des Tages an der Hand der wenigen damals erscheinenden deutschen Zeitungen besprochen wurden.

Hierzu kamen noch die Künste und Leibesübungen, wie Zeichnen, Malerei, Skulptur, Musik, Reiten, Fechten, Tanzen, Drechseln und Glasschleifen.

Zu Lehrern an dieser Anstalt gewann Jerusalem in erster Linie alles, was in der Stadt Braunschweig Anspruch auf den Namen eines Künstler oder Gelehrten besaß. Aber er zog auch Leute von großem Rufe von auswärts an die neue Schule; so sind durch ihn Gärtner, der Herausgeber der Bremer Beiträge, Ebert, der Übersetzer von Youngs Nachtgedanken, und Zachariae, der Verfasser des „Rennomisten", nach Braunschweig gekommen.

Die Schule blühte nun auf; von nah und fern eilten zahlreiche Edelleute, Grafen und Barone an den Strand der Ocker, um hier ihre Bildung zu erhalten.

Doch schon nach wenigen Jahren ging der Besuch der Anstalt stark zurück. Der Grund hierfür lag nicht etwa darin, daß die Schule nichts Tüchtiges geboten hätte, sondern darin, daß der Aufenthalt auf dem Kollegium ein ungemein teurer war; so daß die Unterhaltung eines Schülers auf mindesten 500 Rthlr. Gold geschätzt wurde, eine für die damalige Zeit gewaltige Summe, zumal in einer Zeit, da die Stürme des siebenjährigen Krieges über Deutschland dahin brausten.

Als sich dann auch in der Folgezeit der Besuch nicht hob, wurde im Jahre 1777 durch einen Befehl des Herzogs bestimmt, daß alle Schüler der Lateinschulen in der Stadt Braunschweig einige Jahre hindurch die Anstalt besuchen mußten, bevor sie die Erlaubnis auf die Universität zu gehen erhielten.

In dieser Form hat die Anstalt bis zum Jahre 1862 zum großen Segen für das Land gedient. Da sich nun aber überall die Leistungen der Gymnasien gehoben hatten, so war das Zwischenglied zwischen Gymnasium und Universität unnötig geworden. Es wurde nun die Anstalt in eine technische Hochschule verwandelt, und die Schöpfung des alten Abtes

Jerusalem kam nun im Sinne des Stifters allein zu gute „denen, die mit Einrichtung gemeinnütziger Anstalten, der Handlung, der Verbesserung der Naturalien, Vermehrung des Gewerbes und der Haushaltung umgehen und die sich auf mechanische Künste legen". (Entwurf für die Einrichtung des Collegium Carolinum.)

Litteratur: Entwurf zu einer Selbstbiographie Jerusalems im II. Bande der nachgelassenen Schriften Jerusalems. Ein biographischer Aufsatz in Schiller, Braunschweigs schöne Litteratur in den Jahren 1745—1800, Wolfenbüttel 1845. — Ferner F. Koldewey, Abt Jerusalem; in der Zeitschrift für die historische Theologie von Kahnis, Jahrgang 1869 IV, 536—574. — Ferner F. Koldewey, Lebens- und Charakterbilder, Wolfenbüttel 1881, 105—166. — F. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig, Wolfenbüttel 1891, 147 ff. — Festbericht über das 150jährige Jubiläum der technischen Hochschule zu Braunschweig 1896.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Koldewey.

Jesuiten-Pädagogik, Jesuiten-Schulen

1. Geschichtlicher Überblick. 2. Leitung der Schulen und Lehrer. 3. Unterrichts- und Erziehungsanstalten. 4. Lehrgegenstände und Lehrmethode. 5. Erziehungsgrundsätze. 6. Würdigung des Unterrichts- und Erziehungssystems.

1. Geschichtlicher Überblick. Der Stifter des Jesuitenordens, Ignatius von Loyola, entstammte einer spanischen Adelsfamilie und war zuerst Edelknabe am Hofe Ferdinand des Katholischen, dann Offizier im spanischen Heere. In dem Kriege zwischen Karl V. und Franz I. wurde er bei der Verteidigung von Pamplona schwer verwundet; auf dem Krankenlager bemächtigte sich seiner eine schwärmerische Geistesrichtung, er entsagte dem weltlichen Leben und gab sich Buß- und Andachtsübungen hin; von einer Wallfahrt nach Jerusalem zurückgekehrt, begann er in seinem 33. Lebensjahre sich schulmäßige Bildung anzueignen und widmete sich anfangs in Spanien, später an der Pariser Universität sprachlichen, philosophischen und theologischen Studien.

Der Jesuitenorden wurde von ihm im Jahre 1534 in Paris begründet und von dem Papste Paul III. 1540 bestätigt. Dem Orden wurde Verteidigung und Verbreitung des katholischen Glaubens und Förderung der Gläubigen in christlichem Leben und in christlicher Lehre als hauptsächliche Aufgabe gesetzt. Zur Erreichung dieses Zieles ist bereits in dem von den Päpsten bestätigten Grundplan des Ordens auf den Unterricht der Jugend hingewiesen. Das Bedürfnis der Gesellschaft, sich einen Nachwuchs heranzubilden, lenkte dann die Aufmerksamkeit auf den höheren Unterricht, und Loyola erkannte bald in der Lehrthätigkeit eine Hauptstärke seines Ordens. In den Konstitutionen, dem Grundgesetz desselben, deren Abfassung im Jahre 1541 begann, handelt der vierte Teil von Unterricht und Erziehung. Darnach sind die meisten der von den Mitgliedern der Gesellschaft geleiteten Unterrichtsanstalten nicht nur für diejenigen bestimmt, welche in den Orden eintreten wollen, sondern die Schulen werden übernommen „noch mehr um auswärtige Studierende in Wissenschaft und Tugend voranzubringen". (Monumenta Germaniae paedagogica II, S. 36 u. 50.)

Die neuen Lehranstalten, welche außer dem Gymnasialunterricht von den Lehrfächern der Universität noch Philosophie und Theologie übernahmen, erhielten von den Päpsten weittragende Privilegien: „Die Studierenden derselben", so befiehlt Pius V., „können und müssen nicht in geringerem, sondern in gleichem Maße, als wenn sie auf den Universitäten selbst studiert hätten, zu allen Graden zugelassen werden"; um den Besitz der Gesellschaft zu fördern, verordnet Paul III.: „Der P. General kann Häuser, Kirchen und Kollegien, von wem sie immer erbaut sind, sei es als Vermächtnis oder irgendwie als Geschenk, mit den hierzu nötigen oder erwünschten Einrichtungen, ferner ein uns für derartigen Bau dargebotenes Grundstück annehmen." Der Fortbildung des Schulwesens wandten die Ordensgenerale, die lebenslänglichen Leiter der Gesellschaft, ihre besondere Sorge zu, so vornehmlich Loyola selbst, dann sein Nachfolger Peter Lainez (1558—1565), unter dessen Regiment die Konstitutionen zuerst gedruckt wurden, und Claudius Aquaviva (1581—1615). Wichtige Schulfragen werden durch die sogenannten Generalkongregationen entschieden; Mitglieder dieser Versammlungen sind außer dem General und seinen Assistenten, welch letztere demselben als Berater zur Seite stehen, die Provinziale, die Stellvertreter des Generals in den Provinzen d. h. in den der Wirksamkeit des Ordens jeweilig zustehenden größeren landschaftlichen Bezirken in den verschiedenen Ländern, ferner je zwei von den Professen, den regierenden Mitgliedern der Gesellschaft, gewählte Deputierte aus jeder Provinz.

Auf der Grundlage der päpstlichen Privilegien und der Konstitutionen, zugleich im Anschluß an bestehende Schuleinrichtungen gründeten die Jesuiten sofort in allen Ländern, in welchen sie Fuß faßten, Bildungsanstalten, so in Italien, Portugal, Spanien, Frankreich. Auf Deutschland, als den Herd der religiösen Bewegung gegen die Autorität des Papstes und der Kirche, richtete bereits Loyola sein besonderes Augenmerk. Er begründete 1552 in Rom das Collegium Germanikum mit der besonderen Aufgabe, deutsche Jünglinge zum Kampfe gegen den Unglauben in ihrer Heimat auszurüsten; durch Gregor XIII. wurde dann die neue Lehranstalt mit größeren Mitteln versehen und erweitert. Innerhalb der Grenzen des alten deutschen Reiches erfolgte im 16. Jahrhundert rasch Neubegründung oder Übernahme von Schulen durch den Orden; wir heben folgende heraus mit Angabe der Jahreszahl der Stiftung: 1551 Wien, 1556 Ingolstadt, Köln, Prag, 1559 München, 1560 Trier, 1561 Innsbruck, Mainz, 1563 Dillingen, 1565 Braunsberg in Ermeland, 1566 Olmütz, 1567 Speier, Würzburg, 1570 Brügge, 1571 Fulda, Posen, 1573 Graz, 1574 Luzern, Maastricht, Groningen, 1575 Antwerpen, 1578 Lüttich, 1580 Koblenz, Freiburg (Schweiz), 1581 Klausenburg, Brünn, 1582 Augsburg, Paderborn, 1585 Gent, 1588 Münster, 1589 Regensburg, 1592 Komotau, Konstanz, 1593 Thorn, 1595 Hildesheim, Tournai, Laibach, 1596 Luxemburg, 1597 Glatz (M. G. p. IX, S. IX ff.).

Über die Art und Weise des Vorgehens der Jesuiten bei der Ausdehnung ihrer Wirksamkeit, über die Mittel, denen sie ihre Fortschritte verdankten, über den Widerstand, den sie fanden, und die daraus erwachsenden Kämpfe finden sich eingehende Nachrichten bei Sugenheim, Gesch. d. Jesuiten in Deutschland I, S. 34 ff., Ranke, d. röm. Päpste II, S 25 ff., Prantl, Gesch. d. Ludwig-Maximilians-Univ. S. 219 ff., Huber, d. Jesuit.-Orden, S. 131 ff., Kluckhohn, d. Jesuit. in Bayern, S. 352 ff., Paulsen, Gesch. d. Gelehrt.-Unterr., S. 267 ff., Janssen, Gesch. d. deutsch. Volk. IV, S. 397 ff., V, S. 188 ff., Gothein, Ignat. v. Loyola, S. 689 ff.

Die Vorschriften über das jesuitische Bildungswesen in Deutschland bis zum Ende dieses Jahrhunderts, welche Pachtler gesammelt hat (M. G. p. II, S. 133—325, angereiht Blätt. f. d. bayer. Gymnasialschulw. XXVI. Jahrg. S. 111 ff.), geben Zeugnis von dem energischen Betrieb der Studien in den Jesuitenschulen und offenbaren die Grundzüge ihrer Pädagogik. Bald machte sich das Bedürfnis nach einer einheitlichen und eingehenden Schulordnung geltend, wie ja überhaupt im 16. Jahrhundert in engster Verbindung mit den religiösen Neuerungen und Bestrebungen ein reger Eifer für Ausgestaltung der pädagogischen Theorie und Praxis herrschte. Unter dem Ordensgeneral Aquaviva wurden in Rom Kommissionen von Gelehrten des Ordens zur Ausarbeitung einer Studienordnung eingesetzt. Ihr Werk war zunächst der Entwurf einer Ratio studiorum, welcher 1586 zuerst gedruckt wurde (M. G. p. V, S. 14—204). Dieser Entwurf wurde dann nach Einholung der Urteile der Provinziale umgearbeitet und verbessert; im Jahre 1599 erschien die endgiltige Redaktion der Ratio studiorum der Gesellschaft Jesu, eine sorgfältige, in möglichst knapper Form gehaltene Anweisung über den Studiengang für die Lehrer, welche im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhunderten die pädagogische Gesetzgebung des Ordens blieb (M. G. p. V, S. 225—478). Damit war der jesuitischen Gymnasialpädagogik eine feste, einheitliche Grundlage gegeben; die Bestimmungen des geschlossenen Lehrsystems, vielfach Zeugnisse gereifter pädagogischer Erfahrung, übten für lange Zeit heilsame Wirkung aus. Selbstverständlich ist auch in jenen Zeiten aufstrebenden Wirkens die Praxis mehr oder weniger hinter dem aufgestellten Ideal zurückgeblieben, daraus erklärt sich manche ungünstige Mitteilung, die uns überliefert ist (S. Prantl a. a. O. S. 248, Kluckhohn a. a. O. S. 390 ff., Döll u. Reusch, Moralstreitigk. I, S. 487).

Im 17. Jahrhundert begünstigten die Kämpfe für die katholische Kirchenlehre und die Erfolge derselben eine weitere rasche Vermehrung der jesuitischen Lehranstalten in den Gebieten des deutschen Reiches; wir verzeichnen von den Neugründungen folgende: 1603 Aachen, Brüssel, 1604 Hagenau im Elsaß, 1605 Klagenfurt, 1607 Agram, 1608 Linz, 1609 Worms, 1611 Ellwangen, Mecheln, Bamberg, 1612 Schweidnitz, Passau, Dünkirchen, 1614 Eichstätt, Essen, 1615 Schlettstadt, Neuß a. Rh., Landsberg, 1616 Krems, Meppen, 1618 Neuburg a. d. D., Mindelheim, Marienburg, 1619 Düsseldorf, 1620 Aschaffenburg, Freiburg i. B., Brieg in Oberwallis, 1621 Erfurt, 1622 Neustadt a. d. H.,

Baden-Baden, Heidelberg, 1624 Neiße, Gitschin in Böhmen, Neumarkt in der Oberpfalz, 1625 Iglau, Znaim, 1626 Kaufbeuren, Amberg, Preßburg, Siegen, Glogau, Trient, 1628 Osnabrück, Eger, 1629 Landshut, Burghausen in Oberbayern, 1630 Memmingen, 1631 Straubing, Breda, 1635 Sagan, Königgrätz, 1638 Breslau, 1639 Bromberg, 1644 Oettingen im Ries, 1646 Solothurn, 1647 Graudenz, 1648 Rottenburg a. N., 1649 Feldkirch, 1652 Rottweil, 1654 Raab in Ungarn, 1662 Büren in Westfalen, 1664 Jülich, 1673 Oppeln, Bonn, 1674 Teschen, 1684 Güns in Ungarn, 1687 Ofen, Gran, 1691 Hermannstadt in Siebenbürgen, 1694 Wetzlar, Fünfkirchen. Oberdeutschland und Österreich bildeten anfangs bei der Aufteilung der Gebiete jesuitischer Thätigkeit nur eine Provinz; seit 1562 ist dieselbe in zwei Provinzen, Austria und Germania superior, geteilt; 1556 wurde Germania inferior oder provincia Rheni als eigene Provinz eingerichtet und zerfiel seit 1564 in die Rhenana und die Belgica; die Rhenana wurde 1626 in die Provinzen Rheni Superioris und Rheni Inferioris geteilt; 1623 wurde die Provinz Bohemia von der Austria getrennt (M. G. p. II, S. XIV ff.). Was die innere Entwickelung der Lehrthätigkeit betrifft, so vernimmt man aus diesem Jahrhundert in den Beschlüssen der Generalkongregationen und anderwärts auch schon Klagen über Vernachlässigung der studia litterarum humaniorum und über Verderbnis des lateinischen Stils; man sichert solchen Ordensmitgliedern besondere Vorteile zu, welche jenen Studien mit Eifer und Erfolg obliegen und schreibt den Lehrern eine bestimmte Ordnung ihrer Privatstudien vor (M. G. p. II, S. 84, 93, 101; IX, S. 114; Sugenheim, Gesch. d. Jesuit. II, S. 334; Kelle, D. Jesuiten-Gymn. (1876) S. 161; Ebner, Beleucht. der Schrift Kelles, S. 244, 309). Versuchen einer freieren, selbständigeren Geistesarbeit in dem philosophisch-theologischen Studium wird mit den äußersten Maßregeln entgegengetreten, ebenso dem Überhandnehmen einer laxen Moraltheologie (M. G. p. II, S. 92, 99, 104).

Auch im 18. Jahrhundert erweiterte der Orden seine pädagogische Wirksamkeit; als neue Lehranstalten finden wir: 1706 Heidelberg, 1716 Posega in Slavonien, 1722 Mannheim, 1746 Theresianum in Wien, 1752 Stuhlweißenburg, 1753 Bruchsal. Der Lehrbetrieb beharrte auf der Grundlage der Rat. stud.; doch fanden allmählich Geschichte, Geographie und Deutsche Sprache mehr Berücksichtigung (M. G. p. XVI, S. 44—45, S. 107 ff.; Ebner a. a. O. S. 397 ff.). Gegenüber manchen Strebungen in der Philosophie, auf welche die freiere Strömung des Zeitalters der Aufklärung Einfluß gewonnen zu haben scheint, wurde darauf hingewiesen durchaus an Aristoteles festzuhalten (M. G. p. II, S. 104 und 105 und Paulsen a. a. O. S. 494 ff.).

In diesem Zeitalter mehren sich die Klagen der Oberen über die ungenügenden Leistungen und den weltlichen Geist der Lehrer und den Rückgang der Schulen (S. Kelle, D. Jesuiten-Gymn. [1876], S. 87, 91, 120, 124, 160); mit der zunehmenden Erbitterung gegen die Thätigkeit der Jesuiten überhaupt steigerten sich auch die Angriffe auf ihr Schulsystem, insbesondere in Österreich und Bayern, und man begann von Staats wegen auf Reformen zu dringen (S. Paulsen a. a. O. S. 497 ff.; Kluckhohn, D. Jes. in Bay. S. 411 ff.; Zierngiebl, Stud. üb. d. Inst. d. G. J., S. 407 ff.; Witte, Friedr. d. Gr. u. d. Jesuit., S. 22 ff.). Die Aufhebung des Ordens im Jahre 1773 durch Clemens XIV. schloß in sich, daß auch die jesuitischen Schulen als solche aufhörten, nur in Preußen unter Friedrich dem Großen durften die Priester des früheren Jesuitenordens noch weiter in ihren Ordenshäusern wohnen und den Unterricht in ihren Schulen fortsetzen (S. Witte a. a. O. S. 44 und 45); sonst wurden ihre Kollegien meist in Staatsanstalten umgewandelt, doch werden anfangs vielfach die früheren Jesuiten als Lehrer beibehalten (S. Prantl a. a. O. S. 620 ff.).

Nachdem Pius VII. im Jahre 1814 den Orden mit seinen früheren Privilegien wiederhergestellt hatte, nahm er bald seine Lehrthätigkeit auch in Gebieten deutscher Zunge wieder auf. Es wurde eine deutsche und eine österreichisch-ungarische Provinz eingerichtet; zu der ersteren gehörten neugegründete Schulen in der Schweiz: seit 1814 Brieg und Sitten, 1818 Freiburg, 1827 Stäffis, 1836 Schwyz, 1845 Luzern; dieselben wurden jedoch infolge des Sonderbundkrieges und der Vertreibung der Jesuiten aus der Schweiz 1847 wieder aufgehoben; außerdem war seit 1856 Feldkirch in Vorarlberg der deutschen Provinz zugehörig. In der österreichisch-ungarischen Provinz entstanden 1839 Innsbruck (Gymnasium 1848 aufgehoben, 1857 Theolog. Fakultät wieder errichtet), 1851 Freienberg b. Linz, 1853

Mariaschein in Böhmen, 1856 Kalksburg b. Wien, 1860 Kálocza in Ungarn; verhältnismäßig zahlreich sind ferner jesuitische Schulen in den Deutschland benachbarten Staaten Belgien und Holland. Die Versuche der Jesuiten sich im deutschen Reiche festzusetzen und Niederlassungen auch zu Unterrichtszwecken zu begründen hemmte ihre Ausweisung durch das Reichsgesetz vom Jahre 1872. Als Schulgesetzgebung gilt auch im 19. Jahrhundert die Rat. stud., doch wurde unter dem Ordensgeneral Roothaan eine Revision vorgenommen und das Ergebnis in einer neuen Redaktion der Rat. stud. 1832 veröffentlicht: wesentliche Abänderungen finden sich hier in Bezug auf Theologie, Philosophie, Physik und Mathematik als Universitätsstudien, dagegen sind die Vorschriften über den Gymnasialunterricht im ganzen die nämlichen geblieben, nur daß in gelegentlichen Bemerkungen auf Unterricht und Lektüre in der Muttersprache, sowie auf Belehrung in Geschichte, Geographie und Mathematik hingewiesen wird (M. G. p. V, S. 228—481). In Österreich suchten auch die Jesuiten bis zum Jahre 1848 mit Zulassung der staatlichen Behörden an dieser Studienordnung für die Gymnasien festzuhalten (S. Kelle, D. Jesuitengymn. [1873], S. 188) und fügten sich später den Anforderungen der neueren Zeit nur mit Widerstreben; bezeichnend hiefür ist z. B. das Antwortschreiben des Ordensgenerals Beckx vom Jahre 1854 auf eine Anfrage des österreichischen Unterrichtsministers Graf Thun über die Stellung des Ordens zu der neuen Studienordnung für die Gymnasien (S. Zierngiebl a. a. O. S. 479 ff.); das Streben der Jesuiten, die Rechte der Staatsgymnasien zu behalten, ohne den gesetzlichen Bedingungen nachzukommen, war teilweise nicht ohne Erfolg, doch behauptete schließlich der Staat sein Recht (S. Kelle a. a. O. [1873], S. 237 ff.). In neuester Zeit hat die Notwendigkeit mit den staatlichen Anstalten zu konkurrieren und deren Berechtigungen zu erhalten dazu geführt, daß sich die österreichischen Jesuitenkollegien in Bezug auf Lehrgegenstände, Lehrbücher und Lehrstunden allmählich der Ordnung der Staatsgymnasien annäherten, an welchen sich ihre Zöglinge der Reifeprüfung zu unterziehen haben (S. Ebner a. a. O., S. 18 u. 700); in Feldkirch besteht jetzt ein sog. „öffentliches Privatgymnasium", dessen Lehrplan dem der Staatsgymnasien angepaßt ist und welchem für die Klassen I bis VIII rücksichtlich der als öffentliche Schüler eingeschriebenen internen Zöglinge der jesuitischen Privatanstalt Stella matutina das Öffentlichkeitsrecht verliehen wurde: dieses Gymnasium darf also Reifeprüfungen abhalten und Reifezeugnisse mit den Berechtigungen der Staatsgymnasien ausstellen.

2. Leitung der Schulen und Lehrer. Der Ordensgeneral in Rom, praepositus generalis, nur dem Papste zu Gehorsam verpflichtet und nur in besonderen Fällen durch die Generalkongregation eingeschränkt, hat auch die höchste Entscheidung in Sachen des Unterrichts und der Erziehung; die Verordnungen der Generale zeugen von der eingehenden Fürsorge der obersten Leitung für das Studienwesen (M. G. p. IX, S. 3 bis 136). Stellvertreter des Generals in den Provinzen ist der Provinzial, praepositus provincialis; die Auswahl der Lehrer und die Oberaufsicht über den Lehrgang, das Prüfungswesen und die sittliche Führung sind seine vornehmsten Aufgaben (Regulae praepositus provincialis M. G. p. V, S. 234—267). An der Spitze der einzelnen Lehranstalt steht ein Rektor, in der Regel aus der Zahl der Lehrer der höheren Studien oder auch der Prediger zu diesem Amte berufen (S. Cornova, die Jes. als Gymnasiall. S. 203); er hat die Einhaltung der Vorschriften zu überwachen, insbesondere auch dem Unterricht in den Klassen anzuwohnen und die Konferenzen der Lehrer zu berufen. (Reg. Rect. M. G. p. V, S. 268—275.) Dem Rektor stehen Studienpräfekten zur Seite, in der Regel aus der Zahl der Lehrer der Rhetorikklasse entnommen (S. Corn. a. a. O. S. 200), an manchen Lehranstalten auch ein Kanzler cancellarius; der Studienpräfekt wird als generale Rectoris instrumentum bezeichnet, ihm kommt die Leitung der jüngeren Lehrer zu, er führt bei den Disputationen der Theologen und Philosophen den Vorsitz, besucht die Vorlesungen der Professoren und wirkt auf ihren Lehrgang ein, bestimmt die Lernmethode und Zeiteinteilung der Studierenden u. s. w. So waren die verschiedenen Funktionen der Oberaufsicht mannigfach verteilt.

Entsprechend dem Werte, welchen die Jesuiten von Anfang an der Wirksamkeit durch den Unterricht beilegten, nimmt die Lehrthätigkeit in dem Entwickelungsgang des sich heranbildenden Jesuiten eine sehr bedeutende Stelle ein. Diese Entwickelung vollzieht sich in vier Stufen: der Jesuit ist nach und

nach Novize, Scholastiker, Coadjutor, Profeß. In dem Alter von 15—17 Jahren trat das neue Mitglied in der Regel aus der Klasse der Rhetorik eines Kollegiums als Novize ein; obgleich durchaus zur religiösen Erbauung bestimmt konnte doch auch das Noviziat durch den Gebrauch des Lateinischen als Umgangssprache oder auch die Lektüre guter Neulateiner für das künftige Lehramt förderlich werden (S. Cornova, a. a. O. S. 26 ff. und Ebner a. a. O. S. 64 u. 67). Nach zwei Jahren wird der Novize Scholastiker. Als solcher wird er zunächst wieder einem Kollegium zugewiesen, um daselbst in der Regel zwei Jahre unter der Oberleitung des Rektors die Lehrgegenstände des Gymnasialunterrichts wieder aufzunehmen, insbesondere in der Lektüre und im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache sich weiter zu bilden oder, wie man sagte, die Repetitio humaniorum vorzunehmen und Anleitung zur Methodik des Unterrichts zu empfangen (S. Cornova a. a. O. S. 45 ff.); die Vornahme dieser Repetition war jedoch, wie es scheint, keine allgemein verpflichtende Bestimmung, sondern hing von dem Ermessen des Provinzials ab (S. Corn. a. a. S. 77 ff.). So war diese Vorbereitung für das Lehramt in Österreich im 18. Jahrhundert geordnet; ähnliche Veranstaltungen lassen sich aber auch für frühere Zeiten und an andern Orten nachweisen (M. G. p. XVI, S. 175 ff.). Darnach hat der Scholastiker drei oder zwei Jahre (M. G. p. XVI, 461) dem Studium der Philosophie, auch der Physik und Mathematik, obzuliegen; noch gegen das Ende dieser Studien soll er durch einen erfahrenen Schulmann für den Unterricht vorbereitet werden (M. G. p. V, S. 471) und übernimmt dann für mehrere Jahre eine Lehrstelle an den untern Klassen eines Kollegiums, indem er mit den Schülern von der ersten Klasse an aufsteigt. Darauf folgt ein vier oder auch mehr Jahre dauerndes Studium der Theologie, während dessen jedoch, wie auch während des philosophischen Studiums, die humanistischen Studien nicht ganz brach liegen sollten (M. G. p. V, S. 284 und Ebner a. a. O., S. 200 ff.). Nach der Vollendung der Studien und der Priesterweihe wird ein Teil der Mitglieder der Gesellschaft — über die Gliederung derselben in Coadjutoren und Professen s. Buß, die Gesellschaft Jesu I, S. 584 und Huber, d. Jesuit-Ord. S. 68 ff. — auch weiterhin im Lehramt verwendet; sie werden Lehrer der höheren Klassen der Gymnasien, Studienpräfekten, Lehrer der Repetenten der Humaniora; in der Ratio studiorum (M. G. p. V, S. 260) wird dem Provinzial auch empfohlen, möglichst viele zu beständigem Dienst, für den Gymnasialunterricht (perpetuos magistros) zu gewinnen; man suchte auf diese Weise dem Mißstand des allzu häufigen Wechsels der Lehrer entgegenzuarbeiten, welchen die übliche Berufung der Mitglieder der Gesellschaft zu verschiedenartiger Thätigkeit zur Folge hatte. Manche setzten auch nach der feierlichen Ablegung der Gelübde die philosophischen und theologischen Studien in der Absicht fort, um später als Lehrer dieser höheren Wissenschaften wirken zu können. Die Zahl der Lehrer eines Kollegiums war wie die der für die Seelsorge und Verwaltung in demselben aufgestellten Ordensmitglieder je nach dem Umfang der Lehranstalt verschieden (S. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. Bd. III, 1, S. 16 ff.).

In dem jesuitischen Schulsystem war, wie wir sehen, auch für die Berufsbildung der Lehrer Vorsorge getroffen: wer als Novize in die Gesellschaft aufgenommen wird, hat den Gymnasialkurs eines Kollegiums durchlaufen; schon die so gewonnene Schultradition war für die künftige Thätigkeit des Lehrers von Wert, und die auf das Noviziat folgende zweijährige Wiederholung der Gymnasialstudien bewirkte eine festere Aneignung der Lehrstoffe; dabei kommt noch in Betracht, daß die Jesuiten vielfach die fähigeren Köpfe für ihre Gesellschaft zu gewinnen wußten. Allerdings fand dann während des dreijährigen Studiums der scholastischen Philosophie eine Unterbrechung der Vorbereitung für das Gymnasiallehramt statt, und es hätte sich deshalb wohl die umgekehrte Ordnung der Studien empfohlen, nämlich daß die Repetition auf die philosophischen Studien gefolgt wäre (S. Cornova a. a. O. S. 81 ff.); doch ist zu bemerken, daß auch den Studierenden der Philosophie die Fortsetzung der altklassischen Lektüre vorgeschrieben war (Mon. G. p. V, S. 284 und Cornova a. a. O., S. 89) und daß gegen Ende der philosophischen Studien Einführung in die Schulpraxis erfolgen sollte. Dem angehenden Lehrer stand dann als Richtschnur der Methodik die vielfach ins Einzelne gehende Schulgesetzgebung des Ordens zur Seite, welche in der Ratio studiorum enthalten ist; an dieselbe schlossen sich allmählich eine Reihe methodischer Schriften an, welche die Mittel zur Erreichung der Lehr-

ziele an die Hand gaben, wie die Paraenesis ad magistros scholarum inferiorum von Sacchini (1625), Jouvancy, Magistris Scholarum inferiorum S. J. de ratione discendi et docendi (1692), Wagner, Instructio privata (1735), Kropf, Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetati tenerae tradendis (1736) (M. G. p. XVI, S. 151 ff.). Man wird daher sagen dürfen, daß die Lehrer der Jesuiten im allgemeinen für den Gymnasialunterricht des 16., 17. und 18. Jahrhunderts hinreichend ausgerüstet waren und auch den Vergleich mit ihren Kollegen an anderen katholischen oder protestantischen Lehranstalten, welche ja auch meist die Lehrstelle nur als Übergangsposten betrachteten, nicht zu scheuen hatten. Daß die übliche Art der Vorbildung ihre Mängel hatte und idealeren Anforderungen nicht entsprach, entging auch den Leitern des Ordens nicht, um so weniger als man in den Erfolgen des Unterrichts eine wesentliche Stärke des Ordens sah und zu behaupten suchte; interessant ist es aus den Beschlüssen der Generalkongregationen zu ersehen, daß bereits im Jahre 1565 der Gedanke auftaucht in jeder Provinz besondere Vorbildungsanstalten für Lehrer der Sprachen, der Philosophie und Theologie zu errichten; auch ließ man die Förderung derjenigen, welche sich dem Lehramt widmeten, nicht aus dem Auge (M. G. p. II, S. 75, 86, 90, 93, 101, XVI, S. 175 ff.). Was die Vorbildung für die philosophischen und theologischen Lehrfächer betrifft, so soll hier nur darauf hingewiesen werden, daß die durch die oberste Leitung vorgeschriebene Fernhaltung jeder von den einmal festgesetzten Normen abweichenden Lehrmeinung einer wissenschaftlichen, vom Forschungstriebe gelenkten Ausbildung der Lehrer schroff entgegenstand.

3. Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Am meisten verbreitet sind diejenigen Lehranstalten der Jesuiten, welche Kollegien heißen. Der Name erinnert an die Kollegien der Universitäten des Mittelalters, geschlossene Vereinigungen von Magistern und Scholaren, welche, so verschieden sie auch im einzelnen organisiert waren, doch im ganzen darin übereinstimmten, daß sie auf Stiftungen beruhten, den Mitgliedern Wohnung und Unterhalt gewährten, daß sie Unterricht vermittelten und zu den Fakultätsstudien verpflichteten. An englischen und französischen Universitäten waren diese Stiftungen manchmal mit Knabenschulen als Vorbereitungsanstalten verbunden, welche ebenfalls Kollegien genannt wurden (s. Schmid, Gesch. d. Erzieh. II, 1, S. 400 und III, 1, S. 14). An solche Einrichtungen, wie sie Loyola während seines Aufenthalts an der Pariser Universität näher kennen lernen konnte, knüpften die Konstitutionen der Gesellschaft über das Schulwesen an; darnach wurden jesuitische Kollegien an Universitäten gegründet in der Weise, daß die Studierenden die Vorlesungen besuchten und in den Kollegien gemeinsamen Studien oblagen, dann auch solche ohne Zusammenhang mit den Universitäten, welche sich von anderen Einrichtungen zu Studienzwecken vornehmlich dadurch unterscheiden, daß die Lehrer und in der Regel auch ein Teil der Schüler zusammenwohnen, und letztere nicht nur gemeinsam unterrichtet und erzogen werden, sondern auch Lebensordnung und Unterhalt gemeinsam haben. Wie die Klosterschulen des Mittelalters verfolgten auch diese jesuitischen Kollegien in erster Linie die Aufgabe Geistliche heranzubilden. In diesem Zwecke findet die gesamte Organisation, besonders auch die Wahl der Lehrgegenstände, ihre Erklärung.

Zahl und Benennung der Klassen eines Kollegiums war im 16. Jahrhundert noch verschieden; durch die Rat. stud. wurde auch in dieser Beziehung einheitliche Ordnung geschaffen Man unterschied hinfort zwei Hauptstufen des Studiums der Kollegien: die studia inferiora oder das Gymnasialstudium und die facultates superiores, ein philosophisch-theologisches Universitätsstudium. Diese Lehrkurse zusammen bildeten eine vollständige Lehranstalt, doch gelangten nicht alle Kollegien zu dieser Ausgestaltung; ein Teil blieb auf die studia inferiora beschränkt, in anderen wurde auch die für den Gymnasialunterricht festgesetzte Zahl der Klassen nicht erreicht (M. G. p. V, S. 356 ff.). Das Gymnasialstudium umfaßt 5 Klassen: 1. infima classis grammaticae. 2. media class. gram. 3. suprema class. gram. 4. classis humanitas. 5. classis rhetorica. Die vier unteren Klassen sollen in der Regel in je einem Jahre durchlaufen werden, für die Rhetorik sind zwei Jahre bestimmt; auch die unterste Klasse zerfiel häufig in zwei Kurse. Bei größerer Schülerzahl können Parallelkurse errichtet werden; an kleineren Kollegien wurden auch zwei Klassen unter einem Lehrer vereinigt. So trat nach Bedürfnis die eine oder andere Modifikation der ursprünglichen Vorschriften ein. Die zweite Hauptstufe des Unterrichts in den Kollegien, welche die Bezeichnung

facultates superiores führt, enthält ein zwei- bis dreijähriges Studium der Philosophie und ein vier- bis sechsjähriges Studium der Theologie.

Wie oben bemerkt wurde, ist schon in den Konstitutionen die nächste Bestimmung der Kollegien Ordensmitglieder heranzubilden dahin erweitert, daß auch auswärtige Schüler — sie heißen hier externi im Unterschied von den nostri Scholastici — aufgenommen werden sollen; man erkannte sofort Unterricht und Erziehung als wesentliche Mittel, die Autorität der Kirche und des Papstes in den weitesten Kreisen zu stützen. In der Rat. stud. finden wir dann drei Arten von Schülern unterschieden: 1. nostri, welche für den Eintritt in den Orden herangebildet werden. 2. alumni, welche gegen mäßiges Kostgeld in den Kollegien verpflegt und unterrichtet werden, ohne sich dem Orden in Bezug auf ihre künftige Berufswahl irgendwie zu verpflichten. 3. externi, welche nur an dem Unterrichte teilnehmen und außerhalb der Erziehungsanstalt wohnen; für letztere sind besondere Disziplinargesetze vorgesehen (M. G. p. V, S. 458 ff.). Die Zulassung zur untersten Klasse eines Kollegiums ist an einige Vorkenntnisse geknüpft: die Fertigkeit des Lesens und Schreibens, die Elemente der lateinischen Grammatik wie Deklinationen und Konjugationen, und der christlichen Glaubenslehre werden gefordert (M. G. p. II, S. 195 V, S. 358 XVI, S. 174, Kelle a. a. O. [1873] S. 119). Der Elementarunterricht war im allgemeinen nicht Aufgabe des Ordens, doch werden auch hie und da Vorschulen zur Erlernung des Lesens und Schreibens oder zur Ergänzung ungenügender Vorkenntnisse erwähnt (s. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. III, 1, S. 33 u. 30 und M. G. p. XVI, S. 537).

Der Unterricht war unentgeltlich. Die sehr bedeutenden Mittel, welche zur Gründung und Unterhaltung der Lehranstalten notwendig waren, wurden auf Grund der päpstlichen Privilegien zumeist durch Schenkungen, Vermächtnisse und Stiftungen aufgebracht. Der Stifter und der Wohlthäter der Gesellschaft wird schon im Eingange der Konstitutionen über das Schulwesen mit besonderem Danke gedacht; für ihr Seelenheil sollen von den Ordensmitgliedern regelmäßig Messen gelesen werden; sie sollen überhaupt aller guten Werke teilhaftig werden, welche in der Gesellschaft und durch dieselbe vollbracht werden. Grundsätzlich wurden nur solche Kollegien begründet, für welche hinreichende Mittel vorhanden waren; bei Übernahme städtischer oder fürstlicher Schulen mußten auch die Mittel zur Verfügung gestellt werden; auch wurden dieselben durch Überlassung der Einkünfte eingezogener Klöster und Stifter gewommen (s. Müller a. a. O., S. 14 ff.; Prantl, Gesch. d. Ludw.-Max-Univ. S. 261, 349; Reusch und Döll., Beitr. S. 213 ff.).

Von besonderer Bedeutung für die Entwickelung des Schulwesens waren die in Rom gegründeten Kollegien. Das noch von Loyola eingerichtete Collegium Romanum galt bald als Musteranstalt und gewann entscheidenden Einfluß auf die Erziehung und Durchbildung der jesuitischen Theologen. Um ferner für die Thätigkeit in den Provinzen Landeskinder zu geistlichen Ordensmitgliedern auszubilden, wurden in Rom besondere Nationalkollegien errichtet. Unter denselben nimmt das Collegium Germanicum eine hervorragende Stelle ein; da es in demselben später auch Freistellen für Ungarn gab, hieß es Collegium Germanicum et Hungaricum. Aus dem Grundgesetz der ebenfalls schon von Loyola begründeten Anstalt heben wir einige wichtige Bestimmungen hervor: Das Alter für den Eintritt ist für gewöhnlich das 20. Jahr. Adelige, welche Aussicht haben Domherrnstellen an deutschen Stiften zu bekommen, werden auch schon mit 16 Jahren aufgenommen. Von diesen wird nur die Kenntnis der Grammatik, von den übrigen Reife für den philosophischen und theologischen Kursus verlangt. Der Eintretende muß geloben, ein geistliches Amt in der Heimat anzunehmen. Die Alumnen dürfen ohne Begleitung nicht ausgehen. Der Briefwechsel steht unter der Aufsicht der Oberen. Die Schüler dürfen nur die vorgeschriebenen Bücher haben. Für die Theologie sind vier Jahre, für die Philosophie drei, ebensoviele für die casus conscientiae (Kasuistik) bestimmt (M. G. p. II, S. 368 ff., Theiner, Gesch. d. geistl. Bildungsanst. S. 81 ff. Müller a. a. O. III, 1, S. 21 ff.).

Zur Heranbildung von Geistlichen war durch das Tridentiner Konzil besonders auch die Errichtung von Seminarien gefordert worden; auch unter dem Namen Konvikte gab es Alumnate, in welchen Knaben, die für den geistlichen Stand geeignet schienen, teils ohne Entgelt teils auch gegen Entschädigung in Verpflegung und Aufsicht genommen wurden; Pensionate für Schüler aus vornehmen Familien

hießen Seminaria nobiliam. Die Jesuiten übernahmen auch die Leitung solcher Seminarien und Konvikte (M. G. p. II, S. 402 ff.; XVI, S. 254—354). Nicht selten gelang es ihnen auch Erziehung und Unterricht von Fürstensöhnen zu leiten; so waren sie seit der Mitte des 16. Jahrhunderts Erzieher der bayerischen Prinzen; da ein Teil derselben zum geistlichen Stande bestimmt wurde, so wurden mit ihnen auch die sog. höheren Studien betrieben (s. M. G. p. Bd. XIV).

4. Lehrgegenstände und Lehrmethode. Die Ratio studiorum enthält in Regeln für die Leiter und Lehrer der Schulen eine ausführliche Anordnung über Unterrichtsstoffe und Methodik; wir legen den Inhalt derselben, welcher als Norm galt und noch gilt, der folgenden Darstellung und dem Urteil über die Bedeutung dieser Unterrichts- und Erziehungslehre zu Grunde, indem wir nur in besonderen Fällen auf Abweichungen in der Schulpraxis hinweisen. Die Frage nach den Quellen dieser Pädagogik ist noch nicht hinreichend zum Austrag gekommen; sicher ist, daß die Einrichtungen an der Universität Paris, ferner die der Universität Löwen und der humanistischen Lehranstalten in den Niederlanden überhaupt für Loyola und seine Nachfolger maßgebend wurden und daß auch der Betrieb in den spanischen Schulen Beachtung fand; ferner lagen die aus der Praxis der Jesuitenschulen des 16. Jahrhunderts hervorgegangenen Studienordnungen vor; wie weit pädagogische Theoretiker jener Zeiten, wie Ludwig Vives und Johannes Sturm Einfluß übten, soll hier dahingestellt bleiben (s. Pachtler in M. G. p. V, S. 6 und Müller a. a. O. S. 33 ff.).

Über den Unterricht in der Religionslehre in den unteren oder Gymnasialklassen eines Kollegiums ist nach den Regeln der Rat. stud. (M. G. p. V, S. 378) für alle Klassenlehrer bestimmt, daß die christliche Glaubenslehre Freitags oder Sonntags auswendig gelernt und hergesagt werde, zunächst in den drei Grammatikalklassen, wenn nötig auch in den andern; in der revidierten Ausgabe der Rat. stud. v. J. 1832 ist noch die Forderung einer eingehenderen der jeweiligen Unterrichtsstufe entsprechenden Erklärung hinzugefügt; für Freitag oder Sonntag ist auch eine halbstündige fromme Ansprache oder Erklärung des Katechismus festgesetzt. Am verbreitetsten war der Katechismus des Augsburger Dompropstes Peter Canisius, welcher zuerst im J. 1554 erschien unter dem Titel „Summa doctrinae et institutionis christianae“; ein Auszug daraus sind die „Institutiones christianae pietatis“, 1566 erschienen. Latein sollte auch in der Religionslehre die Unterrichtssprache sein, wenn man auch manchmal in Rücksicht auf die unzureichende Kenntnis dieser Sprache eine Ausnahme gestattete (M. G. p. II, S. 154, 214, 367). Vereinzelt finden sich auch Nachrichten über Lektüre und Erklärung der biblischen Schriften in den Gymnasialklassen; der Hauptnachdruck wurde aber überall auf die gedächtnismäßige Aneignung des Katechismus gelegt.

Die lateinische Sprache ist derjenige Lehrgegenstand, auf welchen sich Lehrbemühung und Lerneifer in den Gymnasialklassen zum weitaus größten Teil zu konzentrieren hat. Sehen wir zu, wie nach der Rat. stud. der Lehrstoff auf die einzelnen Klassen verteilt ist. Die unterste Grammatikalklasse hat die Aufgabe die Deklination, die Konjugation und einige einfachere syntaktische Regeln einzuüben; zur Lektüre werden bereits leichte Stücke aus Cicero, ferner Phädrus und Cornelius Nepos empfohlen. Die mittlere Grammatikalklasse bezweckt „die allerdings noch unvollkommene Kenntnis der ganzen Grammatik“; als Lektüre sind vorgeschrieben: Ciceros Briefe, Cäsar, Ovidius. Die Aufgabe der obersten Grammatikalklasse ist „die vollkommene Kenntnis der Grammatik“ mit Einschluß der Metrik; Lektüre sind: Cicero (Briefe, leichtere philosophische Schriften und Reden), Sallustius, Curtius, Livius; ausgewählte und gereinigte Dichtungen des Ovidius, Catullus, Tibullus, Propertius, Vergilius. Weniger scharf und deutlich sind die Aufgaben der beiden obersten Klassen abgegrenzt; die Vorschriften arbeiten offenbar hauptsächlich auf möglichste Beherrschung der lateinischen Sprache vor allem in prosaischer Darstellung, dann auch in dichterischen Versuchen hin. Die 4. Klasse, Humanitas genannt, soll für die Beredsamkeit vorbereiten; zu diesem Zwecke dient: 1. Erweiterung der Sprachkenntnisse, welche durch grammatische Erklärung der schon für die 3. Klasse bestimmten Autoren erreicht wird; das 4. Buch der Aeneis wird hier ausdrücklich ausgeschlossen, ausgewählte Oden des Horatius sind hinzugefügt; 2. Mehrung der Sachkenntnisse und des historischen Wissens, die sog. eruditio; doch darf darunter die sprachliche Ausbildung nicht leiden; 3. Durchnahme der hauptsächlichen rhetorischen Regeln und

Nachweis ihrer Anwendung in den Reden Ciceros oder nach der revid. Rat. Kenntnis der Grundregeln des Stils, insbesondere zur Abfassung von Briefen, Erzählungen und Schilderungen in Poesie und Prosa. Die 5. Klasse, Rhetorik geheißen, soll die rhetorische Ausbildung vollenden: Die Regeln der Redekunst sollen nach Cicero, Quintilian und Aristoteles in ausführlicher Weise erklärt, gelernt und eingeübt werden; bei der Erklärung der Autoren ist überall auf diese Regeln zurückzukommen; die sprachliche Fertigkeit soll in dieser Klasse fast ausschließlich durch die Lektüre Ciceros gefördert werden; das gelehrte Wissen (die eruditio) d. h. die Kenntnis der Geschichte, der Staatseinrichtungen, des Privatlebens u. s. w. oder auch der Theorie der Dichtkunst der Griechen und Römer soll bei der Lektüre oder auch in besonderer Erörterung erweitert werden. Wie sich die Auswahl der Autoren in der Praxis gestaltete, ferner welche Kommentare und Hilfsbücher gebraucht wurden, ersieht man genauer aus den Mitteilungen über das Gymnasialwesen der oberdeutschen Provinz (M. G. p. XVI, S. 1 ff.).

Zur Erreichung des Lehrzieles der einzelnen Klassen sind in der Rat. stud. eingehendere methodische Bestimmungen gegeben. Der Lehrgang in den drei oder vier Grammatikalklassen ist im wesentlichen folgender: Die Regeln der Grammatik werden nach vorhergehender Erklärung auswendig gelernt und in der ersten Unterrichtsstunde vormittags wie nachmittags hergesagt. Als Grammatik ist in der Rat. stud. die des Spaniers Emmanuel Alvarez empfohlen; sie enthält, wie auch sonst üblich war, in drei Büchern die Formenlehre, die Syntax und die Prosodie; im Jahre 1572 zu Lissabon zuerst erschienen wurde sie vielfach übersetzt, umgearbeitet und in Auszügen benutzt; auch in der revidierten Rat. stud. wird eine Grammatik nach dem Vorbilde der Emmanuelschen gefordert; eine letzte Bearbeitung erschien Paris 1863 (M. G. p. V, S. 528, XVI, S. 7, Müller a. a. O., S. 62 ff.). An dem immer mehr veraltenden Lehrgang dieses Buches wurde zu lange festgehalten (S. Jahrb. für Phil. und Päd. 77 Bd. [1858] S. 138 ff.). Außer dem grammatischen Pensum werden täglich in den ersten Lehrstunden auch erklärte und auswendiggelernte Abschnitte aus den Autoren, insbesondere aus Cicero, von mäßigem Umfang hergesagt. Das Abhören der in der Grammatik und in den Autoren gelernten Abschnitte geschieht durch die sog. Dekurionen; letztere waren bessere Schüler, welche man zur Unterstützung der Lehrer herbeizog: man gab dieser wie anderen Arten von Ehrenämtern der Schule die Benennung römischer Behörden (quo plus eruditionis res habeat, M. G. p. V, S. 394). Während nun die Dekurionen abhören, vollzieht der Lehrer die Korrektur oder Durchsicht der schriftlichen Arbeiten; über die Art und Weise der Korrektur enthält die Rat. stud. genauere Bestimmungen (M. G. p. V, S. 384 ff.). Am Sonnabend findet regelmäßig eine Wiederholung aller während der Woche gelernten Lektionen statt. Zur Einübung der Regeln erhalten die Schüler täglich als Hausarbeit ein kurzes Diktat in der Muttersprache zum Übersetzen ins Lateinische; dazu soll in den untern Klassen bisweilen auch eine kurze Übersetzung aus einem Autor treten; für die oberste Grammatikalklasse wird diese Übersetzung aus dem Latein in der Redaktion von 1832 ohne den Zusatz „bisweilen" gefordert. In dieser Klasse soll ferner das Diktat zur Übersetzung ins Lateinische gewöhnlich in Briefform gegeben, auch soll monatlich eine freiere Arbeit nach vorgelegten Mustern gefertigt werden (suo marte conscribant). Dazu kommen noch verschiedene sprachliche Übungen, welche von den Schülern während der Korrektur oder nach d. Red. v. J. 1832 statt derselben und auch zu anderer Zeit in der Klasse vorgenommen werden: Übersetzung von Diktaten ins Lateinische, Übersetzung aus den Autoren und wieder rückwärts in die Ursprache, Sammlung von Redensarten, Versuche aufgelöste Verse einzurichten oder Verse selbständig zu gestalten. In der letzten halben Stunde der Unterrichtszeit soll der Lehrstoff in der Regel auch durch die sog. Konzertation eingeübt werden, indem die Schüler sich gegenseitig über das, was schriftlich und mündlich betrieben wird, abfragen und einander verbessern. Bei der Lektüre der Autoren soll die Rücksicht auf die Festigung in der Grammatik im Vordergrund stehen, insbesondere wird auf die Etymologie und auf die Erklärung der Metaphern hingewiesen; die Sacherklärung in Abschnitten mythologischen oder historischen Inhalts darf nur kurz sein; zuletzt giebt der Lehrer eine Übersetzung in die Muttersprache.

Die Methodik in den beiden obersten Klassen erscheint teils als Fortsetzung der bis dahin gepflegten Übung, teils soll hier die Frucht derselben in Ausarbeitungen geerntet

werden, welche eine freiere, selbständigere Beherrschung der lateinischen Sprachmittel erfordern. Abschnitte aus den Autoren, aus der Metrik und einem Handbuch der Rhetorik z. B. Cyprian Soarez, De arte rhetorica libri tres, werden auswendig gelernt und hergesagt; auch wird die Einprägung des Lehrstoffes durch Konzertationen weiterhin gefördert. Die Schulübungen schreiten zu schwierigeren Aufgaben in Nachahmung der Schreibart Ciceros fort: Beschreibungen z. B. von Gärten und Tempeln, lateinische Übersetzung einer griechischen Rede und umgekehrt, die Abfassung von Epigrammen, Inschriften und Grabschriften u. a. m. sollen die Zeit ausfüllen, während der Lehrer korrigiert, oder auch zu anderer gelegener Zeit vorgenommen werden. Wöchentlich soll wenigstens eine einstündige schriftliche Arbeit in der Schule stattfinden. Als Hausaufgaben erscheinen in der Klasse Humanitas: Übersetzungen unter Anwendung der Rhetorikregeln, Chrien, Vorreden, Erzählungen, Themen zu Gedichten mit Angabe der Ausdrücke in reicher Abwechselung; in der Klasse Rhetorik soll in jedem Monat eine Rede schriftlich ausgearbeitet werden (Beispiele von Themen giebt Kelle a. a. O. [1873] S. 110), auch werden hier Themen zu Oden, Elegieen oder auch zu längeren Dichtungen in mehreren Teilen gegeben. In diesen Klassen wird auch der Kunst des Vortrags besondere Aufmerksamkeit zugewendet: jeden zweiten Sonnabend findet in der obersten Klasse Deklamation eines oder zweier Schüler vom Katheder aus statt; jeden Monat wird in der Aula oder in der Kirche eine Rede, oder ein Gedicht vorgetragen oder auch eine deklamatorische Gerichtsverhandlung abgehalten; ferner können die Schüler noch zu dramatischen Arbeiten veranlaßt werden, welche dann in der Schule zur Darstellung kommen. Was öffentlich vorgetragen wird, soll von den Schülern bearbeitet, aber vom Lehrer sorgfältig ausgefeilt werden (M. G. p. V, S. 392). Muster für all diese rhetorischen Versuche der Schüler ist Cicero. Seine Reden sollen daher fortwährend mit eingehender Erklärung gelesen werden, wobei sowohl auf den kunstmäßigen Aufbau des Ganzen als auch auf die Gedanken, Redewendungen und Ausdrücke im einzelnen zu achten ist; eine gute Übersetzung in die Muttersprache ist nicht ausgeschlossen. Dazu sollen die aus den rhetorischen Schriften der Alten geschöpften Regeln begründet und ihre Anwendung nachgewiesen werden.

Um die Aneignung der Sprache Ciceros zu fördern, ist Latein auch als Unterrichtssprache vorgeschrieben; schon in den Konstitutionen wird angeordnet: omnes quidem, sed praecipue humaniorum litterarum studiosi, Latine loquantur (M. G. p. II, S. 31; Gothein, Ignat. v. Loyola, S. 424); in den Studienordnungen wird gefordert, daß der Lehrer beständig Lateinisch spreche; die Schüler sollen die Muttersprache auch aus dem Verkehr unter sich verbannen; in den Schulräumen ist der Gebrauch derselben verboten, die Zuwiderhandelnden werden mit Strafen bedroht (M. G. p. II, S. 145 und 277; V, S. 385 und Kelle a. a. O. [1873] S. 130 ff.). Wenn man in neuerer Zeit sich auch gezwungen sieht in der Praxis dem Zeitgeist und dem gegenwärtigen Standpunkt der Gymnasialpädagogik in dieser Beziehung Rechnung zu tragen (M. G. p. XVI, S. 397), so ist doch prinzipiell die frühere Anforderung nicht aufgegeben: nach der revidierten Rat. stud. soll der Lehrer wenigstens von der obersten Grammatikalklasse an lateinisch reden und dies auch von den Schülern verlangen bei Erklärung von Regeln, bei der Korrektur, in den Konzertationen und im täglichen Verkehr; P. Beckx fordert in dem oben erwähnten Antwortschreiben an den österreichischen Unterrichtsminister Übung im Lateinsprechen in allen Klassen und in den oberen wenigstens für einige Fächer lateinischen Vortrag (S. Zirngiebl a. a. O. S. 488); in ähnlicher Weise suchen Beschlüsse der Generalkongregationen vom Jahre 1829 und vom Jahre 1853 den Gebrauch der lateinischen Sprache im höheren Unterricht festzuhalten, auch für den Vortrag in Mathematik und Physik; wo dieselbe außer Gebrauch gekommen sei, müsse man mit allen Kräften eine Umkehr anstreben (M. G. p. II, S. 111 u. 112).

Der Unterricht in der griechischen Sprache steht, sowohl was Aufwand an Zeit als auch was Nachdruck im Betriebe betrifft, weit hinter dem im Lateinischen zurück. Zwar erscheint schon in den Konstitutionen die Anforderung an Schüler der Kollegien auch eine griechische Rede zu halten (M. G. p. II, S. 32), und in einer Studienordnung vom Jahre 1580 werden auch Euripides und Sophokles als Lektüre genannt (a. a. O. S. 251), aber schon ein Blick auf das Zeitmaß, welches dem Studium des Griechischen in den Kollegien zugewandt wurde, führt zu der Annahme, daß man im allgemeinen so hohen Zielen nur in sehr un-

vollkommener Weise nahegekommen sein wird oder vielmehr, daß man dieselben zumeist gar nicht anstreben konnte. Anfangs begann dieser Unterricht erst in den obersten Gymnasialklassen, wie in den Konstitutionen bestimmt ist und aus Studienordnungen des 16. Jahrhunderts hervorgeht; die geringen Ergebnisse — et experimur pueros in solo τύπτω consenescere (M. G. p. V, S. 162) — erscheinen mit als Beweggrund, daß die Rat. stud. Griechisch als Lehrgegenstand für alle Klassen festsetzt. Nach derselben soll in den Grammatikalklassen die griechische Formenlehre und Syntax in der Weise bewältigt werden, daß täglich nachmittags in der untersten Klasse etwa $^1/_4$, in den oberen etwa $^1/_2$ Stunde darauf verwendet wird; nach der Redaktion vom Jahre 1832 ist dafür jeden andern Tag der größere Teil der zweiten Nachmittagsstunde bestimmt. Wie für das Lateinische die Grammatik von Alvarez, so wurden für das Griechische hauptsächlich die Lehrbücher von Gretser benutzt; auch an diesen wurde allzulange festgehalten (S. Müller in Schmids Gesch. d. Erz. III, 1, S. 74 ff. und Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 77. Bd., S. 143). Zur Einübung der Grammatik sollen Übersetzungen ins Griechische gefertigt werden; auch soll der griechische Autor auswendig gelernt werden. Zur Lektüre sind vorgeschrieben Kebes, Chrysostomos, Aesop, seit 1832 auch Xenophon und der gereinigte Lucian; bezüglich der Methodik wird auf das Lateinische verwiesen, doch mit dem auffälligen Zusatz, daß bei dem griechischen Autor jedes einzelne Wort erklärt werden muß. Die Klasse Humanitas hat als grammatische Aufgabe die eigentliche Syntax (quae syntaxis proprie dicitur) und die Prosodie, seit 1832 die Metrik und einige Kenntnis der Dialekte; der Stoff zu Übersetzungen ins Griechische soll dem gelesenen Autor entnommen werden; als Schulübung erscheint auch ein griechischer Aufsatz. Zur Lektüre sind bestimmt: Isokrates, Chrysostomus, Basilius, Theognis, Gregor von Naziauz u. a., seit 1832 auch Homer; als Lehrziel ist ziemliches Verständnis der Autoren (ut mediocriter scriptores intelligant) hingestellt, seit 1832 ein gutes (ut bene intelligant). Ausdrücklich wird auch bemerkt, daß bei der Erklärung die Hauptsache ist die sprachliche Kenntnis zu fördern. Das Zeitmaß ist nur ein Teil der zweiten Nachmittagsstunde, wobei seit 1832 noch jeden andern Tag ein Autor in der Muttersprache an Stelle des griechischen tritt. In der Rhetorikklasse sollen die bisher erworbenen grammatischen Kenntnisse gefestigt und die Übersetzungen ins Griechische fortgesetzt werden, auch wird die Konzertation empfohlen; als Schulübungen finden sich Übersetzung einer lateinischen Rede ins Griechische oder lateinischer Verse in griechische Prosa; für die monatliche Deklamation in der Aula sind auch griechische Reden und Gedichte aufgeführt. Als Lektüre werden genannt Demosthenes, Plato, Thukydides, Homer, Pindar u. a., dazu auch Gregor von Nazianz, Basilius, Chrysostomus. Bei der Erklärung soll auch hier weniger auf Inhalt und künstlerischen Aufbau, als auf den Sprachgebrauch gesehen werden. Das Zeitmaß ist täglich eine Stunde, soweit nicht seit 1832 ein Autor in der Muttersprache an die Stelle tritt.

Gegenüber der hier festgestellten Anforderung muß darauf hingewiesen werden, daß das Uebergewicht der lateinischen Sprachübungen der Erreichung des Lehrziels im Griechischen wenig Raum bot; das Studium dieser Sprache lag an sich dem jesuitischen Bildungsideale ferner, wie denn auch Loyola dasselbe vornehmlich aus Rücksicht auf den Zeitgeist empfahl (M. G. p. II, S. 53), und so gestaltete sich die Schulpraxis sehr verschieden: für zeitweisen ernsteren Betrieb in den oberdeutschen und rheinischen Kollegien bringt z. B. Ebner in der schon öfter genannten Verteidigungsschrift S. 467 ff. manche Zeugnisse bei, giebt aber auch zu, daß es in den österreichischen Schulen des 18. Jahrhunderts mit diesem Unterricht schlecht bestellt war: nur an einem Tage in der Woche wurde nachmittags $1^1/_2$ Stunden griechischer Unterricht erteilt, Lehrer und Schüler betrachteten denselben als Nebensache, die Ergebnisse waren äußerst dürftig (M. G. p. XVI, S. 74; Cornova a. a. O. S. 65 ff., Kelle a. a. O. [1873] S. 156 ff., Ebner a. a. O. S. 455).

Einen besonderen Unterricht in der Muttersprache kennt die Rat. stud. vom Jahre 1599 nicht; in der Red. vom Jahre 1832 tritt der lateinische Unterricht nicht weniger in den Vordergrund, aber es wird doch anhangsweise auf die Pflege der Muttersprache Rücksicht genommen. Im allgemeinen wird für Erlernung der Sprache und die Lektüre dieselbe Methode empfohlen wie für das Lateinische (M. G. p. V, S. 383 u. 391); in den Grammatikalklassen soll die letzte $^1/_2$ Stunde vormittags und nachmittags der Muttersprache und den Nebenfächern zugestanden werden; in den

oberen Klassen sollen Aufsätze, Reden und Gedichte abgefaßt und auch die Klassiker erklärt werden.

Gegenüber der vorwiegend sprachlichen Erklärung der Autoren machte sich doch auch das Bedürfnis geltend, den Schülern historische und sachliche Kenntnisse zu vermitteln: man faßte solches Wissen unter dem Namen Erudition zusammen. Bei der Erklärung eines Geschichtschreibers oder Dichters, insbesondere an den sog. Vakanztagen soll darauf eingegangen werden, so nebenbei ohne besonderen Zeitaufwand; manchmal kann dies auch ohne Anschluß an die Lektüre geschehen, indem z. B. Wissenswertes aus dem Staats- und Privatleben der alten Völker oder auch aus der Theorie der Dichtkunst vorgetragen wird. Erst aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts werden Anfänge eines geordneteren historischen Unterrichts in oberdeutschen und österreichischen Kollegien berichtet (M. G. p. XVI, S. 107 ff.). In den Zusätzen vom Jahre 1832 ist auch der Fall vorgesehen, daß Geschichte, Geographie, die Grundzüge der Mathematik oder noch andere Gegenstände gelehrt werden sollen, und es wird eine entsprechende Verteilung der Pensa unter die Lehrer angeordnet.

Damit ist der Wissenskreis des Gymnasialunterrichts, wie ihn die Rat. stud. darstellt, beschlossen. Wir haben weiterhin noch mehrere methodische Grundsätze und Einrichtungen hervorzuheben, von welchen einige die Schüler in Aneignung des Lehrstoffes in besonderer Weise fördern konnten, andere sie zu äußerster Anspannung ihrer Kräfte antrieben. Zunächst ist man bestrebt die Unterrichtszeit in maßvollen Grenzen zu halten. In einer Schulordnung vom Jahre 1560 war ein dreistündiger Unterricht für Vormittag und Nachmittag festgesetzt; in Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler veranlaßte der Ordensgeneral eine Herabsetzung dieser Zeit auf das später auch in der Rat. stud. angegebene Maß (M. G. p. II, S. 154). Darnach beträgt die Schulzeit für die Rhetorikklasse täglich vormittags und nachmittags 2, für alle andere Klassen 2½ Stunden; ein Tag der Woche ist als Vakanztag bezeichnet; an demselben wird nur vormittags mindestens 2 Stunden Unterricht erteilt. Als regelmäßige Hausaufgaben sind angegeben: in den Grammatikalklassen täglich ein schriftliches lateinisches Pensum, den Sonnabend ausgenommen, in den übrigen Klassen täglich ein solches mit Ausnahme des Vakanztags und des Sonnabends, ferner ein Gedicht zweimal, ein griechisches Thema einmal in der Woche; in Bezug auf den Umfang der Hausaufgaben finden sich einschränkende Bestimmungen: so soll die tägliche Übersetzungsaufgabe der untersten Klasse nicht mehr als vier, die der mittleren Grammatikalklassen nicht mehr als sieben Zeilen lang sein. Die Überbürdung mit Lehrstunden konnte deshalb leichter vermieden werden, weil die Zahl der Lehrgegenstände eine geringe blieb; auch wies man auf eine praktische, vom Ziele nicht allzu sehr abschweifende Lehrart hin (M. G. p. II, S. 269); in der Richtung des Studiums auf das Hauptziel des Lateinschreibens lag zugleich für den Schüler die Möglichkeit seine Kräfte hinreichend zusammenzufassen. Ferner kam den Schülern zu statten, daß die Lehrmethode dazu nötigte die Kraft des jugendlichen Gedächtnisses möglichst auszunützen; Memorierübungen nehmen in allen Klassen eine bedeutende Stelle ein; kamen dabei auch wohl unzulässige Übertreibungen vor, so wurde doch jedenfalls ein fester Boden des Wissens geschaffen. Um aber der Schwäche des Gedächtnisses nachzuhelfen, sind häufige Wiederholungen angeordnet: nicht bloß täglich findet Repetition des Pensums des vorangegangenen Tages statt, am Sonnabend werden auch die Lektionen der ganzen Woche aufgefrischt (M. G. p. V, S. 389). Auch Veranstaltungen zur Selbstthätigkeit sind getroffen: unter Aufsicht des Studienpräfekten sollen die Schüler disputieren und sie können zu Vereinigungen, sog. Akademieen zusammentreten, um sich gegenseitig durch Vorträge und Disputation zu fördern (M. G. p. V, S. 365 und 461 ff., Erinn. ein. ehem. Jesuitenzögl. S. 125); mit dem Namen Akademie bezeichnete man übrigens zeitweise auch eine Art öffentlicher Prüfungen, denen sich die Mitglieder der Akademie unterzogen (S. Cornova a. a. O. S. 122 ff.; M. G. p. XVI, S. 135 ff.). Um das Ergebnis des Unterrichts festzustellen und das Aufsteigen in die nächst höhere Klasse zu entscheiden, findet am Schlusse des Schuljahres eine schriftliche und mündliche Hauptprüfung statt: die schriftliche Aufgabe ist eine lateinische Stilübung, in den höheren Klassen auch ein lateinisches Gedicht, „wenn es gut scheint“ auch eine griechische schriftliche Leistung; in der mündlichen Prüfung wird aus dem Pensum des letzten Schuljahres geprüft; Unfähige sollen mit Strenge zurückgewiesen werden: Si quis sit plane ineptus ad gradum faciendum,

nullus deprecationi sit locus (M. G. p. V, S. 361 ff. und S. 371 ff.). Das sind durchaus Maßnahmen einer zielbewußten pädagogischen Einsicht und praktischen Geschickes. Dem gegenüber stehen aber auch Einrichtungen, welche zur Unterstützung der Lehrthätigkeit dem Ehrgeize in außerordentlicher Weise Raum geben. Monatlich finden in den Klassen schriftliche Prüfungen statt, nach deren Erfolg die Klasse in Würdenträger und gewöhnliche Schüler (magistratus und privati) eingeteilt wird; die ersteren teilen sich mit dem Lehrer in Aufsicht und Kontrolle der andern —, insbesondere haben die sog. Dekurionen täglich die gelernten Pensa abzuhören und ein Oberdekurio oder Prätor oder Censor hatte dem Studienpräfekten täglich über die Disziplin zu berichten (M. G. p. V, S. 366). Solche Einteilung in Aufseher und Beaufsichtigte, Abhörende und Abgehörte konnte sehr ungünstig auf das Empfindungsleben der Schüler einwirken. Auch die häufigen Konzertationen, wobei „entweder der Lehrer fragt und die Ämuli die Antwort verbessern oder die Ämuli einander gegenseitig abfragen", die dem Sieger verliehenen Ehrenzeichen und die Sitte die besten Gedichte oder auch prosaische Ausarbeitungen der Schüler an den Wänden der Schule aufzuhängen — all das war geeignet die Selbstgefälligkeit in ungesunder Weise anzuregen. Diese Antriebe des Ehrgeizes gipfeln in der öffentlichen Preisverteilung am Schlusse des Schuljahres. Um die Preise findet ein besonderer Wettbewerb auf Grund schriftlicher Arbeiten statt; die Austeilung wurde durch die begleitenden Umstände zu einem außerordentlichen Festakte erhoben. „Am festgesetzten Tage sollen unter möglichst großem Gepränge und Zuspruch des Publikums die Namen der Preisgekrönten öffentlich verkündigt werden;" unter Beifallklatschen und den Klängen einer Fanfare wird der Preis überreicht (M. G. p. V, S. 374 ff.).

An den Gymnasialunterricht schloß sich in den Kollegien das Studium der sog. superiores facultates an; dasselbe hatte eine sorgfältige und umfassende Durchbildung für den geistlichen Stand zum Ziele; wir können uns hier darüber kürzer fassen.

Die Beschäftigung mit der Philosophie dauerte nach Studienordnungen des 16. Jahrhunderts 3 oder $3^1/_2$ Jahre und der Betrieb war ein verschiedenartiger (S. Müller a. a. O. S. 48 ff.); die Rat. stud. vom Jahre 1599 bestimmt dafür „nicht weniger als drei Jahre" und giebt einheitliche Ordnungen; die Redaktion vom Jahre 1832 teilt der ganzen Philosophie zwei oder drei Jahre zu und enthält wesentliche Abänderungen des Betriebs; die Generalkongregation vom Jahre 1853 fordert wieder drei Jahre.

Die philosophischen Studien sind Vorbereitung für die Theologie. Daher sollen nach der Rat. stud. vom Jahre 1599 andere philosophische Richtungen wie z. B. die des Averroes bekämpft, dagegen soll Thomas von Aquino stets mit Achtung erwähnt werden, wenn auch Abweichungen von ihm gestattet sind. Grundlage für die Vorlesungen sind die Schriften des Aristoteles, soweit sie nicht der Orthodoxie widersprechen. Nach ihm wird im ersten Jahre Logik vorgetragen, im zweiten Physik, im dritten Metaphysik, wobei aber die Fragen von Gott und der Geisterwelt (de Deo et Intelligentiis) übergangen werden, „weil dieselben ganz oder großenteils von den göttlichen Offenbarungswahrheiten abhängen." Unter dem Namen Moralphilosophie soll auch die Ethik des Aristoteles vorgetragen werden. Dabei wird vor allem eine sorgfältige Erklärung des Textes empfohlen, wobei auch auf die Grundbedeutung im Griechischen zurückzukommen ist; in zweiter Linie sind etwaige Bedenken zu behandeln. In der Mathematik sind die Elemente des Euklid durchzunehmen, „dazu einiges aus der Geographie, Sphaira oder was sie sonst gern hören."

Wie in der älteren Rat. stud. vor Averroes und ähnlichen Denkern gewarnt ist, so wird in der revidierten ausdrücklich zur Abwehr der Irrtümer der Neueren und Widerlegung der den Glauben gefährdenden philosophischen Systeme aufgefordert; muß letzteren etwas Gutes entnommen werden, so soll es ohne Lob geschehen und, wenn möglich, gezeigt werden, daß es anderswoher entnommen ist; der oben erwähnte Absatz über Thomas von Aquino ist stehen geblieben. Der Lehrgang soll dann folgender sein: In einer Einleitung wird über die Geschichte und den Nutzen der Philosophie gehandelt; darauf folgt der Vortrag der Logik: die sich anschließende Metaphysik zerfällt in mehrere Teile: die sog. Ontologie handelt von den Prinzipien der Beweisführung, den Arten des Seins, von Substanz, Accidenz, Kraft u. s. w.; die Kosmologie vom Ursprung der Welt, von den Naturgesetzen, auch vom Übernatürlichen wie von den wahren Wundern; die

Psychologie vom Wesen der Seele und ihren Vermögen; die natürliche Theologie über Gott, die Notwendigkeit der Offenbarung und die Wahrheit der christlichen Religion. Die Moralphilosophie soll die Sittenlehre aus den Vernunftgesetzen entwickeln. Der Lehrgang in der Physik entspricht im allgemeinen dem auch sonst jetzt üblichen Betrieb dieser Wissenschaft; doch sollen bei Gelegenheit „die Wahrheiten des Glaubens auch physikalisch nachgewiesen werden." Die Aufgabe der Mathematik erstreckt sich von der Algebra und ebenen Geometrie bis zur Differenzial- und Integralrechnung (M. G. p. V, S. 328—351 u. Erinn. ein. Jesuitzögl. S. 254 ff.).

Für das theologische Studium sind in der Rat. stud. vier Jahre festgesetzt. Die Vorlesungen erstrecken sich zunächst auf Erklärung der hl. Schrift und hebräische Sprache, scholastische Theologie oder Dogmatik, Moraltheologie oder Kasuistik. Aus den methodischen Bestimmungen heben wir nur Einzelnes heraus. Bei der Erklärung der Bibel und dem Unterricht in der hebräischen Sprache soll vor allem die von der Kirche genehmigte Übersetzung (Vulgata) verteidigt werden. Für die scholastische Theologie ist die Lehre des Thomas Richtschnur, doch nicht ohne Einschränkung: non sic tamen S. Thomae adstricti esse debere intelligantur (nostri), at nulla prorsus in re ab eo recedere liceat; bezeichnend in Bezug auf das geforderte Maß von Rücksicht auf Thomas ist noch die Bemerkung: „Es ist nicht genug die Meinungen der großen Theologen zu nennen und die eigene zu verschweigen, sondern man verteidige die Ansicht des hl. Thomas oder übergehe die Frage selbst" (M. G. p. V, S. 309). Die Kasuistik hatte sich bereits im Mittelalter als besondere Disziplin der Theologie herausgebildet; sie hat die Aufgabe „die allgemeinen Sittengesetze, deren Begründung vorausgesetzt wird, auf konkrete Fälle anzuwenden und die in solchen Fällen sich ergebenden Gewissensfragen (casus conscientiae) zu lösen" (S. Döllinger und Reusch, Gesch. d. Moralstr. in d. röm.-kath. Kirche, S. 6 ff.). Sie fand seit dem 16. Jahrhundert bei den Jesuiten besondere Pflege und wurde für die Praxis des Beichtstuhls von entscheidender Bedeutung. Dem Lehrer der Kasuistik ist als erste Aufgabe gesetzt „tüchtige Pfarrer oder Verwalter der Sakramente heranzubilden." In Bezug auf alle diese theologischen Lehrgegenstände sind die Abänderungen vom Jahre 1832 weniger erheblich; es sind aber in dieser revidierten Studienordnung zwei neue Disziplinen hinzugefügt: Kirchengeschichte und kanonisches Recht; in der ersteren ist auch der Nachweis zu liefern, „daß die Rechte der Kirche und ihres Hauptes auf uraltem Herkommen beruhen, und daß die Behauptungen der Neueren über den späten Ursprung solcher Rechte eitle Erfindungen sind (mera esse commenta)".

Über die Zeiteinteilung ist den Professoren genauere Weisung gegeben; der Studienpräfekt hat auch Sorge zu tragen, daß der Lehrstoff innerhalb der dazu bestimmten Zeit vollständig vorgetragen werde. Was die Art des Vortrags betrifft, so sollen kleinere Abschnitte diktiert und dann sofort erklärt werden; wer ohne zu diktieren vortragen kann, soll so sprechen, daß die Hörer bequem nachschreiben können; was in leicht zugänglichen Büchern zu finden ist, diktiere man nicht, sondern verweise auf die Schriften und beschränke sich auf die Erklärung; aus einem guten Handbuch kann auch vorgelesen werden. An die Vorlesungen schließen sich häufig Wiederholungen unter Leitung des Professors zur Aneignung des Lehrstoffes an; auch soll den Hörern stets Gelegenheit gegeben sein, über den Inhalt des Gehörten nach der Vorlesung Fragen zu stellen. Auf diese Weise wird ein reger geistiger Verkehr zwischen Lehrern und Schülern begünstigt und die Selbstthätigkeit der letzteren angeeifert. Dieses geistige Zusammenleben findet dann den lebendigsten Ausdruck in den häufigen Disputationen, den Proben des Scharfsinns und der dialektischen Gewandtheit. Dieselben finden regelmäßig Sonnabends meist unter Anwesenheit des Rektors statt; der Studienpräfekt führt den Vorsitz, ist wachsam über die Thesen und regelt mit den Professoren den Gang des Redekampfes; Studierende treten als Defendenten und Opponenten auf, während auch Professoren als Opponenten eingreifen; Theologen kämpfen gegen Philosophen und die Professoren der Philosophie wohnen den theologischen wie die der Theologie den philosophischen Disputationen an; einige Male im Jahre an einem Festtage oder freien Tage werden feierlichere Redekämpfe gehalten, um auch durch den äußeren Glanz zu wirken. Öffentlich und bei so feierlicher Gelegenheit treten nur die Geübteren auf; alle aber sollen in täglichen Redeübungen dazu vorgebildet werden. Für das Privatstudium sind nur bestimmte Bücher zugelassen, worüber im einzelnen

der Studienpräfekt zu entscheiden hat (M. G. p. V, S. 284). Am Ende des Studienjahres finden die Prüfungen statt zum Nachweis, wie weit die Studierenden die dem betreffenden Jahre gestellte Aufgabe bewältigt haben (M. G. p. V, S. 234 ff.). Predigtübungen in lateinischer und in der Landessprache vervollständigen die Vorbereitung für den Beruf. (M. G. p. V, S. 294—329 u. Erinn. ein. Jesuitenzögl. S. 259 ff.)

5. Erziehungsgrundsätze. Ein guter Unterricht enthält in sich die besten Antriebe zu sittlicher Führung; die Gewöhnung an regelmäßige, geordnete Thätigkeit, die lebendige Einwirkung auf Verstand und Gemüt, die der Selbstsucht und Willkür entgegenstehenden festen Ordnungen fördern unausgesetzt die Ausbildung des Charakters. Solch erziehende Kraft wohnt auch dem Lehrsystem der Jesuiten inne, wie es sich uns in den Vorschriften der Rat. stud. darstellt. Die festen Ziele, denen ein tüchtiges Lernen zugewandt ist, die hervorragende pädagogische Kunst, die zu diesen Zielen führenden Mittel auszunützen, die in dem System überall enthaltene Mahnung zur Ausdauer und Selbstthätigkeit lassen im allgemeinen annehmen, daß dieser Unterricht, wenn zugleich die Persönlichkeit der Lehrer in entsprechender Weise wirkte, auch für die Lebensführung nach mancher Richtung gedeihliche Frucht tragen konnte. Sehen wir jetzt zu, welche erziehliche Maßregeln im besonderen die Zwecke des Unterrichts unterstützen, Gefahren abwehren und die Pflege guter Sitten herbeiführen oder erhalten sollen.

Wie oben ausgeführt wurde, ist das Lehrsystem zur Förderung des Eifers für die Studien überall von Motiven des Ehrgeizes durchzogen; wir erinnern an die Sitte Ämter und Würden unter die Schüler auszuteilen, an die häufigen Konzertationen mit Aufstellung der Aemuli, an das Aushängen der Schülerarbeiten an den Wänden der Schule, an die mit möglichstem Prunke stattfindende Preisverteilung. Hier muß noch der Schulkomödien Erwähnung geschehen. In der Rat. stud. hat man auch darüber allgemein bindende Bestimmungen zu geben gesucht: der Gegenstand soll ein frommer sein, die Dramen sollen nur in lateinischer Sprache und sehr selten aufgeführt werden und weibliche Rollen und Trachten ganz ausgeschlossen sein (M. G. p. V, S. 272). Innerhalb der so aufgestellten Schranken mochte mit diesen Komödien manch löblicher Zweck erreicht werden: sie mehrten die Übung im Lateinsprechen, gewöhnten an öffentliches Auftreten und brachten, da in Zwischenspielen auch die Komik zu Worte kam, in das strenge Schulleben auch die Erfrischung naiver Heiterkeit. In Wirklichkeit hat man aber an den einschränkenden Bedingungen keineswegs festgehalten. Die Aufführungen finden häufiger statt als dem ruhigen Gang der Studien frommt: am Anfang und Schluß des Studienjahres, an weltlichen und kirchlichen Festen wie am Maifest und Fronleichnamsfest, an Namens- und Geburtstagen fürstlicher Persönlichkeiten, bei dem Besuche vornehmer Gönner; ferner werden die Stücke nicht bloß in lateinischer Sprache, sondern auch in der Landessprache aufgeführt; hie und da arteten auch die heiteren Zwischenspiele aus und weibliche Rollen schlichen sich ein. Die Stoffe werden meist der Bibel oder der Legende entnommen, z. B. die Tragödie von König Saul; die Komödie von König David; des Erzengels Michael Kampf mit Lucifer; Petrus und Paulus; dann auch der Sage und Geschichte: der Gotenkönig Theodoricus, Kaiser Heinrich der Heilige; der heilige Stephanus, König von Ungarn; der Japaner Titus; Matthias Coccinus; Conradins Tod; seltener wird die Zeitgeschichte herbeigezogen wie 1650 in Bamberg zur Friedensfeier dargestellt wurde: Germania e bellatrice pacifica. Häufig wurde, um die Wirkung zu verstärken, für Ausstattung der Spielenden, Dekorationen und Maschinerien ein außerordentlicher Aufwand gemacht; darauf mußten die Verfasser der Stücke, in der Regel die Professoren der Rhetorik, ein besonderes Augenmerk richten. So konnte es nicht ausbleiben, daß diese Schaustellungen dem ehrgeizigen Streben und der Eitelkeit der Schüler weitere Nahrung zuführten. (S. Cornova, a. a. O. S. 116 ff.; Weller im Serapeum 1864, S. 174 ff.; Kelle, a. a. O. 1873, S. 85 ff.; Weber, Gesch. d. gelehrt. Schul. in Bamberg, S. 351 ff.; Bahlmann, das Drama der Jesuiten in Euphorion, Zeitschr. f. Litteraturg. II, S. 271 ff.)

Außer der Begünstigung des Ehrgeizes wird sich unter den Mitteln jesuitischer Erziehung das Gebot des Gehorsams besonders wirksam erwiesen haben. Von Männern, welche in ihrem Ordensleben den Obern gegenüber zu unbedingtem Gehorsam verpflichtet waren, (S. Döll. und Reusch, a. a. O. S. 624 ff.), läßt sich voraussetzen, daß sie dieses Gebot als Lehrer der ihnen anvertrauten Jugend gegen-

über nicht weniger entschieden zur Geltung brachten. Jede Pädagogik muß auf dieses Gebot das größte Gewicht legen. Aber auch hier gilt das Wort: Allzu scharf macht schartig. Die allgemein verpflichtenden Gesetze des Ordens laufen darauf hinaus, in den Mitgliedern alles Individuelle des geistigen und sittlichen Lebens zu ertöten; man war sich der Schwierigkeit solcher Aufgabe wohl bewußt, und um sich dennoch die absolute Fügsamkeit zu sichern, griff man auch zu sittlich höchst bedenklichen Mitteln; es war vorgeschrieben, daß jeder Jesuit die Fehler, welche er an einem andern bemerke, den Obern anzeige (S. Döll.-Reusch, a. a. O. S. 628 ff.) Eine ähnliche Überwachung ist Hilfsmittel auch im Schulwesen, nur daß unter den Jesuiten jeder von jedem geheime Anzeige zu fürchten hat, während den Schülern diejenigen ihrer Kameraden bekannt gegeben sind, welche unter dem Namen von Censoren oder Dekurionen Leistungen und sittliches Betragen ihrer Mitschüler zu überwachen und über Ausschreitungen Anzeige zu erstatten haben. (M. G. p. V, S. 182, 366, 394; Kelle a. a. O, 1873, S. 166, 1876, S. 182.)

Die Begünstigung des Ehrgeizes und das Gebot des Gehorsams hatten in dem Erziehungssystem der Jesuiten auch unerfreuliche Erscheinungen im Gefolge; ein dritter Erziehungsgrundsatz konnte nur günstig wirken: man sah von Anfang an darauf, die geistigen Kräfte der Schüler nicht übermäßig anzustrengen und durch den entsprechenden Wechsel zwischen Thätigkeit und Erholung auch der körperlichen Entwickelung Rechnung zu tragen. Wir haben bereits oben erwähnt, daß besonders in den unteren Gymnasialklassen die Anforderung in Bezug auf die Schulzeit und häusliche Arbeiten mäßig war; auch gewähren die zahlreichen Feiertage, die Vakanztage und die mehrwöchentlichen Ferien am Schlusse des Schuljahres (M. G. p. XVI, S. 461) Zeit zur Erholung. Die Alumnate sind meist hinreichend mit Mitteln ausgestattet, um luftige Wohnung, größere Spielplätze und Gärten bieten zu können und es wird für einfache, kräftige Kost Sorge getragen. In den freien Stunden bieten Spiele Unterhaltung und Erfrischung: Kegeln, Billardspiel, Ballspiel; auch die Übungen des Fechtens und Reitens waren nicht ausgeschlossen. Auffallend ist das Verbot des Badens im Sommer und des Eislaufens im Winter (S. Müller, a. a. O. III, S. 106 ff.).

So wird der Ernst der Studien durch mancherlei Annehmlichkeit unterbrochen, durch welche die Herzen der Jugend erfreut und gewonnen werden. Auch die Zuchtmittel sollen nicht in rigoroser Weise angewandt werden, vielmehr ist den Lehrern maßvolle und umsichtige Haltung und rücksichtsvolle Milde im Strafen vorgeschrieben; sie sollen mehr durch Hoffnung auf Ehre und Furcht vor Schande wirken. Nach der aus dem Mittelalter überkommenen Sitte war allerdings auch im 16. und in den folgenden Jahrhunderten körperliche Züchtigung als Strafe für Unfleiß oder sittliche Ausschreitung nicht selten. Der Lehrer soll aber die Schläge nicht selbst austeilen, sondern dafür ist, wie schon die Konstitutionen fordern, ein sog. Korrektor aufgestellt, welcher der Gesellschaft nicht zugehört. Wo ein solcher nicht vorhanden ist, kann der Strafvollzug auch einem Schüler übertragen werden; letztere Bestimmung wurde übrigens in der Studienordnung vom Jahre 1832 gestrichen. Wer der körperlichen Züchtigung Widerstand entgegensetzt, wird entweder gezwungen dieselbe zu dulden, oder wenn das nicht angeht, entlassen; häufige Schulversäumnis und unverbesserliche Trägheit oder Sittenlosigkeit ziehen ebenfalls Entlassung nach sich. (M. G. p. V, S. 368 u. S. 396, XVI, S. 429; Erinner. ein. Jesuitenzögl., S. 120 u. 137.) Auch über die Art der Züchtigung im einzelnen geben die Schulregeln des 16. Jahrhunderts genauere Bestimmungen: die Zahl der Schläge wird nach der Schwere des Vergehens berechnet; unter Umständen wird die Hilfeleistung der Mitschüler in Anspruch genommen. Der Ausschreitung der Züchtigenden sucht man entgegenzutreten: verboten ist an den Ohren zu reißen und ins Gesicht zu schlagen; der Korrektor soll die Strafe nicht ohne Zeugen vollziehen und der Körper soll dabei unter Wahrung des Anstandes nur so weit entblößt werden, als notwendig ist (M. G. p. II., S. 160, 162, 279).

Die moralische Leitung der Studierenden hat den Untergrund in der Glaubenslehre und den religiösen Übungen. Da der ursprüngliche Zweck der jesuitischen Kollegien wie der höheren Schulen des Mittelalters die Heranbildung von Geistlichen war, so nahmen schon deshalb religiöse Gedanken, Empfindungen und Formen im Schulleben eine bedeutendere Stelle ein. So ist es denn in der Rat. stud. als besondere Aufgabe des Lehrers hingestellt, daß

er „seine Schüler zum Dienste und zur Liebe Gottes und zur Übung der Tugenden, durch welche wir ihm gefallen sollen, begeistere und sie bestimme, dieses als einziges Ziel ihrer Studien im Auge zu behalten." Wenn man damit das Lehrziel der protestantischen Gymnasien des 16. Jahrhunderts vergleicht, als welches der hervorragendste protestantische Schulmann, Johannes Sturm, eine weise und beredte Frömmigkeit (sapientem atque eloquentem pietatem) hinstellt, so erscheint hier der nämliche Grundgedanke. Aber das strenge Festhalten an den überkommenen Glaubenslehren, vor allem an der Lehre vom Papste als dem Stellvertreter der Gottheit, ferner die Verehrung Marias und der Heiligen, der Wunderglaube, der Bilder- und Reliquiendienst und die damit verbundenen kirchlichen Formen (S. Huber, a. a. O, S. 331 ff.; Reusch, Beitr. S. 296; Erinner. S. 149) bedingen für katholische Schulen wesentliche Unterschiede, oft auch scharfen Gegensatz in der Durchführung der Idee im einzelnen gegenüber der protestantischen Übung.

Der Religionsunterricht selbst nahm, wie oben bemerkt wurde, in den Gymnasialklassen der Jesuiten nicht viel Zeit in Anspruch; viel mehr Wert legte man, wie es scheint, auf religiöse Ordnungen, Übungen und Gebräuche. Vor Beginn des Unterrichts spricht ein Schüler ein Gebet, welches alle knieend anhören; dann beginnt der Lehrer, indem er das Kreuzeszeichen macht; außerdem hat derselbe insbesondere an tägliche Abbetung des Rosenkranzes und an andere Gebete zu Maria und den Heiligen zu mahnen; arme Schüler haben besonders häufig für ihre Wohlthäter zu beten. Täglich haben die Schüler der Messe beizuwohnen, und an Sonn- und Festtagen der Predigt; der Lehrer soll für die Schüler zu Gott, Maria und den Heiligen beten und wöchentlich an seine Klasse eine fromme Ansprache halten; monatlich soll von einem älteren Ordensmitglied an sämtliche Klassen an feierlichem Orte eine religiöse Mahnung ergehen. Der Lehrer soll besondere Sorge tragen, daß die Schüler täglich abends eine Gewissenserforschung vornehmen und monatlich zur Beichte gehen; auch die besonderen geistlichen Übungen (exercitia spiritualia) werden erwähnt (M. G. p. V, S. 379; XVI, S. 237, 255, 528; Der Societ. Jesu Lehr- und Erziehungsplan I, S. 150 ff.). Eine weitere Förderung erfährt die religiöse Übung noch durch die sog. marianischen Kongregationen der Schüler. Die Marienverehrung war schon durch Loyola dem Jesuitenorden besonders empfohlen und hatte seitdem die Einbildungskraft der Ordensmitglieder oft in der absonderlichsten Weise beschäftigt (S. Huber, a. a. O., S. 315 ff.) Unter dem Namen der marianischen d. h. dem Dienste der Maria gewidmeten Kongregationen bestanden schon im Mittelalter freie Vereinigungen von Laien und Geistlichen zu religiösen Zwecken. Die Jesuiten sahen in der Neubelebung solcher Bruderschaften ein geeignetes Mittel engere Bande unter denjenigen zu knüpfen, welche den Anschauungen des Ordens huldigten. Bald tauchte der Gedanke auf, bereits die Schüler der Kollegien zu solchen Vereinigungen heranzuziehen: im Jahre 1564 entstand im Kollegium Romanum die Genossenschaft Virginis ab angelo salutatae und dieselbe wurde bald überall in den Kollegien nachgeahmt und von den Oberen begünstigt. Der Rektor soll die Aufnahme in die oben genannten Akademieen, Vereinigungen der Schüler zu wissenschaftlichen Zwecken, von der Teilnahme an den marianischen Kongregationen abhängig machen und nur in außerordentlichen Fällen von dieser Forderung absehen (M. G. p. V, S. 274; Müller a. a. O, S. 84 ff.; Erinner. S. 141 ff.).

6. Würdigung des Unterrichts- und Erziehungssystems. Zur Feststellung des Urteils über Bedeutung und Wert der Jesuitenschulen ist es notwendig auf die historische Entwickelung der höheren Schulen in Deutschland überhaupt einen Blick zu werfen. Im Mittelalter bestimmte den Lehrgang derjenigen Schulen, aus denen sich im Laufe der Zeiten das heutige Gymnasium herausentwickelte, die ihnen zunächst gestellte Aufgabe Geistliche für ihren Beruf heranzubilden. Das hauptsächliche Ziel war daher die Aneignung der im Gottesdienst, in den Studien und in dem litterarischen Verkehr der Kleriker herrschenden lateinischen Sprache; die Ausbildung in derselben war zum Verständnis der lateinischen Texte der heiligen Schriften und weiterhin zur dialektischen Begründung der Glaubenssätze notwendig. Die Aufgabe der Jesuitenkollegien war zunächst keine andere, doch gewann die humanistische und religiöse Reformbewegung des 16. Jahrhunderts Einfluß auf Gegenstände und Methode ihres Unterrichts. Loyola empfahl die Anpassung an den Zeitgeist, und dieselbe machte sich vornehmlich in doppelter Richtung

geltend: an die Stelle des entarteten Theologenlateins trat als Lehrziel die Beherrschung der Sprache Ciceros und die Erlernung der griechischen Sprache wurde in den Lehrplan aufgenommen.

So erscheint als hauptsächliches Lehrziel für die sog. unteren Schulen oder die Gymnasialklassen der Jesuitenkollegien möglichste Gewandtheit der prosaischen, besonders der rhetorischen, und auch der dichterischen Darstellung in klassischem vornehmlich Cicero nachgeahmtem Latein; dieses Lehrziel wird ununterbrochen und energisch mit allen entsprechenden Mitteln verfolgt; damit ist für alles Studium der Schüler ein Mittelpunkt gegeben. Tägliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, Retroversionen, Auswendiglernen lateinischer Autoren, Sammlung von Redensarten, Versuche in lateinischen Beschreibungen, Gedichten und Reden, Lateinsprechen — all diese Übungen wirken mit der Ausnützung der Autoren zu grammatischer, stilistischer und hauptsächlich rhetorischer Fertigkeit zu dem Zwecke zusammen, um aus dem deutschen Knaben und Jüngling einen geschickten Nachahmer Ciceros zu machen; in Verfolgung dieses Zieles gelangte man auch zu dem unnatürlichen Zwang in Bezug auf das Lateinsprechen und zu der besonderen Anreizung der Eitelkeit und des Ehrgeizes der Schüler. Es liegt in der Natur der Sache, daß, um solche Nachahmer der alten Autoren heranzubilden, vor allem das Gedächtnis in Anspruch genommen werden muß; in der Anleitung zu tüchtigem Lernen, besonders in den häufigen Wiederholungen liegt gewiß eine Stärke des jesuitischen Unterrichts, wenn auch die Verführung in diesem Punkte zu übertreiben naheliegt. Diese Anstrengung des Gedächtnisses wurde aber auch durch Übung des logischen Vermögens ergänzt, besonders bei der Erklärung der Autoren, in den schriftlichen Arbeiten und bei den Disputierübungen der Schüler. Daß auf den mündlichen Vortrag besonderes Gewicht gelegt wird, erscheint als eine der Ausbildung für jeden Beruf sehr förderliche Maßregel. Eine wesentliche Unterstützung findet das einheitliche Lehrziel auch darin, daß der Unterricht der ganzen Lehranstalt nach festen Normen geleitet wird und daß der Klassenlehrer in allen Lehrgegenständen unterrichtet und so in der Lage ist, dieselben der hauptsächlichen Aufgabe seiner Klasse dienstbar zu machen.

Gegenüber der Anforderung und Leistung im Lateinischen treten die Leistungen in den anderen Lehrgegenständen in der Weise zurück, daß sie für das Gesamturteil über den jesuitischen Unterricht nicht sehr ins Gewicht fallen. Der griechische Unterricht hat nach der Rat. stud. als Ziel den griechischen Aufsatz oder die griechische Rede; zu diesem Ende sind ähnliche sprachliche Übungen vorgeschrieben wie für das Lateinische, nur in verhältnismäßig sehr eingeschränktem Maße; dieser sprachlichen Fertigkeit soll auch in erster Linie die Erklärung der Autoren dienen. Die Ergebnisse dieses Unterrichts waren jedenfalls zeitweise sehr unbefriedigend, und wir haben oben auf die Ursachen dieser Erscheinung hingewiesen; von einer Begeisterung für den Ideengehalt der großen griechischen Autoren kann natürlich hier keine Rede sein. Die Mitteilung historischer und sachlicher Kenntnisse, welche mit dem Namen der Erudition bezeichnet wird, ferner die Pflege der Muttersprache, der Geschichte, Geographie und Mathematik, wie sie in der revidierten Rat. stud. vom Jahre 1832 zugestanden wird, sind schon durch das geringe ihnen zugewandte Zeitmaß als eine Art Anhang des Lateinunterrichts bezeichnet. Auch weisen die oben erwähnten Bestimmungen über die Hauptprüfung am Schlusse des Schuljahres darauf hin, daß überall die Leistung im Lateinischen entscheidet.

Die Frage nach dem Werte des in der Rat. stud. vorgeschriebenen Gymnasialunterrichts für die Gegenwart wird dieser Sachlage entsprechend hauptsächlich auf Grund der Schätzung des Lehrzieles im Lateinischen beantwortet werden müssen. Dabei ist zunächst daran zu erinnern, daß dieses Lehrziel vom 16. Jahrhundert an in gleicher oder ähnlicher Weise auch an den protestantischen Gymnasien verfolgt wurde, und daß es daher den Jesuiten nicht allein gilt, wenn über das Prinzip geurteilt wird. Es war eine Folge der historischen Entwickelung des Bildungswesens im Abendlande überhaupt, daß die lateinische Sprache nicht bloß die der Theologie, sondern auch die aller Wissenschaft wurde, daß man für sie nicht nur vom Standpunkt der katholischen Kirche oder als Humanist schwärmte, sondern ihr auch, wie dies z. B. Comenius that, die Bedeutung einer Universalsprache des geistigen Verkehrs zuschrieb. Dadurch erklärt es sich auch, daß die ursprünglich zur Bildung der Kleriker bestimmten Schulen so viele Jahrhunderte hindurch den vorbildenden Unterricht

für alle höheren Studien übernehmen konnten. Vom Standpunkt der heutigen Gymnasialpädagogik gelangen wir aber zu folgendem Urteil: das hauptsächliche Lehrziel des Jesuitengymnasiums oder des Gymnasiums des 16. Jahrhunderts hatte nur solange Berechtigung, als Latein als die Sprache der Gelehrten anerkannt war; nachdem endlich die Überzeugung durchgedrungen ist, welche merkwürdigerweise schon ein Agricola bekundete, daß die Muttersprache der natürliche Leib aller Gedanken ist und daß daher insbesondere mit der Forderung an Schüler in erster Linie in einem fremden Idiom zu denken oder gar zu dichten ein unnatürlicher Zwang ausgeübt wird, muß dieses Lehrziel für die zu Universitätsstudien überhaupt vorbildenden Lehranstalten fallen; es ist fraglich, ob dasselbe in unserer Zeit von den Jesuiten, auch wenn sie sich auf die Ausbildung von Klerikern einschränken wollten, festgehalten werden könnte.

Den Jesuiten erwächst daraus kein besonderer Vorwurf, daß sie in den früheren Jahrhunderten in ihren Schulen Lateiner auszubilden suchten, daß sie die großen Autoren der Alten vor allem für sprachliche Zwecke ausnutzten anstatt zuerst die Vermittlung ihrer großen, und schönen Gedanken ins Auge zu fassen, daß sie die Durchbildung in deutscher Sprache und das Studium deutscher Schriftwerke vernachlässigten; denn die Geschichte der Pädagogik zeigt, daß es im 17. und 18. Jahrhundert auch in den Schulen, welche außerhalb ihrer Machtsphäre lagen, nicht viel anders gehalten wurde und daß nur sehr langsam und teilweise eine richtigere Erkenntnis und Praxis durchdrang; wie es damit noch im 19. Jahrhundert stand, beweisen folgende Thatsachen: im Anfange desselben wurden in Schulpforta nach L. v. Rankes Zeugnis die Werke der deutschen Dichter als „falsche Bücher“ bezeichnet; in dem von Thiersch verfaßten Entwurf des bayerischen Schulplans vom Jahre 1829 waren besondere Stunden für Deutsch nicht vorgesehen; das pädagogische Ideal des preußischen Kultusministers von Raumer und seines Beraters Wiese war die Lateinschule der Reformation; der lateinische Aufsatz als Zielleistung ist in Preußen erst durch den Lehrplan vom Jahre 1891 beseitigt.

Obgleich sonach auch in den protestantischen Schulen das konservative Prinzip den Durchbruch der pädagogischen Anforderung der Neuzeit fortwährend hemmte, so entstammen doch eben diesen Schulen die Bahnbrecher der neueren Gymnasialpädagogik: schon im 17. Jahrhundert drangen ein Ratich, Leibniz, Thomasius auf Schätzung und Übung der deutschen Sprache, im 18. traten Klopstock und Herder entschieden für möglichste Durchbildung in derselben ein; zugleich begründeten Gesner, Heyne und Voß eine Erklärung der alten Autoren, welche sich nicht die Beherrschung der fremden Sprache, sondern die ästhetische und sittliche Bildung als erste Aufgabe setzt. Für unser Jahrhundert bedeutete die Schöpfung einer deutschen klassischen Litteratur eine Umgestaltung des Unterrichts in Sprache und Schrifttum an den höheren Schulen zu gunsten des vaterländischen Besitzes; immer mehr ist man zu der Einsicht durchgedrungen, daß die Gymnasialbildung durch das Verständnis der Ideen unserer großen Denker und Dichter ihre Vollendung und Weihe erhält; in den neuesten Lehrplänen ist auch als wichtigstes Lehrziel der deutsche Aufsatz anerkannt, indem er in erster Linie über die Reife der Schüler entscheiden soll.

Solcher Entwickelung des deutschen Gymnasiums steht die Rat. stud. in ihrem Prinzipe fremd gegenüber; die Revision vom Jahre 1832 hat der Muttersprache nur Zugeständnisse gemacht (S. Der Soc. Jesu Lehr- und Erziehungspl. S. 330) und auch in dem schon mehrfach erwähnten Antwortschreiben des Ordensgenerals Beckx an den österreichischen Unterrichtsminister vom Jahre 1854 wird die Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen gegenüber der Übung in der Muttersprache in den Vordergrund gestellt; neuere Stimmführer der Jesuiten, wie Pachtler und Duhr, kämpfen nach wie vor für das Latein als „einheitlichen Lehrstoff“ und „gebietendes Fach“ oder für die Konzentration des Unterrichts auf die alten Sprachen (S. Pachtler, D. Ref. uns. Gymn. S. 160 ff. und Duhr, D. Studienordn. d. G. Jesu S. 86 ff.). Man wird ferner nicht erwarten können, daß die deutsche klassische Litteratur in den Schulen der Jesuiten jemals zu ihrem Rechte kommt, wenn man ihre Meinungen darüber aus neuester Zeit vernimmt. Pachtler möchte die deutschen Klassiker am liebsten dem Privatstudium der Schüler zuweisen (a. a. O. S. 17), andere wie Hammerstein verfolgen unsere Geistesheroen, Lessing, Schiller, Goethe, mit der kleinlichsten Schmähsucht (S. v. Hammerstein, d. preuß. Schulmonopol. S. 56 ff. und H. Schillers Anz. dies. Schrift, Zeitschr. f. d. Gymn. 1893,

S. 741 ff.). Sie beweisen damit, daß sie nicht im entferntesten die Größe derselben und ihre Bedeutung für den höheren Unterricht begreifen; was kann aber die Erklärung deutscher Klassiker durch die Gesinnungsgenossen ihrer Verächter in den Schulen frommen?

Das hauptsächliche Lehrziel der Rat. stud., das Streben zur mündlichen und schriftlichen Beherrschung des Lateinischen anzuleiten, steht ebensosehr einer genügenden sachlichen und ästhetischen Erklärung der alten Autoren im Wege wie einem gründlicheren Studium der vaterländischen Klassiker und einer entsprechenden Ausbildung in der Muttersprache. Dazu kommt, daß die auf der jesuitischen Schulgesetzgebung beruhende Gymnasialbildung eine einseitige ist, indem das sprachlich-logische Element in einer Weise überwiegt, daß das historische Wissen nur wenig gefördert, Mathematik und Naturwissenschaften vernachlässigt werden; die Änderungen der revidierten Schulordnung in dieser Beziehung bieten nur Notbehelfe. So sehr man dafür eintreten muß, daß das Schwergewicht der Gymnasialbildung nicht zu ungunsten des sprachlich-ästhetischen Unterrichts verschoben wird, so muß doch für grundlegendes Wissen in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern hinreichend gesorgt werden.

Aus dem Vorhergehenden ergiebt sich, daß auch ein Lehrerfolg, wie er dem Jesuitengymnasium unter den gegebenen Bedingungen erreichbar ist, den Ansprüchen unserer Zeit nicht entsprechen kann. Dadurch darf aber das Urteil über den Erfolg in früheren Zeitperioden, während sich die Jesuiten mit der herrschenden pädagogischen Anschauung über die vornehmste Aufgabe des höheren Unterrichts im ganzen im Einklang befanden, nicht in unbilliger Weise beeinflußt und bestimmt werden. Als im 16. Jahrhundert Mitglieder der Gesellschaft Jesu, begeistert für die Idee, den alten Glauben und die Autorität des Papstes überall zu festigen oder wiederherzustellen, den Unterricht in deutschen Schulen übernahmen, da verschaffte ihnen der neue Eifer, mit dem sie sich ihrer Aufgabe widmeten und der auch aus ihren Studienordnungen spricht, Anerkennung und Bewunderung (S. Janssen, Gesch. d. deutsch. Volk. IV, S. 397 ff. V, S. 188 ff.). „Man fand“, bemerkt Ranke (D. röm. P. II, S. 33), „daß die Jugend bei ihnen in einem Halbjahr mehr lerne als bei anderen binnen zwei Jahren: selbst Protestanten riefen ihre Kinder von entfernten Gymnasien zurück und übergaben sie den Jesuiten.“ Schon die rasche Verbreitung ihrer Schulen in den katholischen Gebieten des deutschen Reiches ist ein Zeugnis ihres Erfolges. Die oben herausgehobenen Vorzüge ihrer in der Rat. stud. festgestellten Methode begünstigten die Erreichung des allgemein anerkannten Lehrzieles; es ist daher das bekannte Urteil, welches Baco von Verulam über sie abgiebt, nicht auffallend: Ad paedagogicum quod attinet, brevissimum foret dictu: consule scholas Jesuitarem; nihil enim, quod in usum venit, hic melius (de augm. scient. lib. VII). Natürlich war auch bei den Jesuiten trotz aller einheitlichen Organisation das Ergebnis des Unterrichts je nach der Persönlichkeit der Lehrer mehr oder weniger befriedigend, und im Wechsel der Zeiten hielt sich ihr Schulwesen nicht auf gleicher Höhe. Wir haben bereits oben Zeugnisse über Vernachlässigung der humanistischen Studien und Verderbnis der Latinität aus dem 17. Jahrhundert beigebracht; auch die Zunahme einer laxen Moraltheologie wie die Verweltlichung des Ordens konnte auf den Schulbetrieb nicht günstig wirken; man vernimmt Klagen über Mangel an Eifer, Unfähigkeit und schlechte Führung der Lehrer (S. Döllinger-Reusch, Gesch. d. Moralstr., S. 647; Kluckhohn, D. Jesuit. in Bay., S. 399 ff.). Im 18. Jahrhundert verloren die Jesuitenschulen sehr an Ansehen; das bezeugt das Rundschreiben des Ordensgenerals Ignatius Visconti vom Jahre 1752: lange habe es fast keine Lateinschulen gegeben als die der Jesuiten, so daß die Eltern gezwungen waren ihre Kinder in letztere zu schicken; jetzt sei ihnen an zahlreichen Orten Konkurrenz erwachsen; darunter habe die Frequenz und der Ruf ihrer Schulen zu leiden (M. G. p. IX, S. 128). Nachdem man begonnen hatte sich der Fesseln der lateinischen Sprache zu entledigen, empfand man die Ergebnisse des jesuitischen Unterrichts als unzulänglich; so kämpfte man besonders in Österreich gegen das starre Festhalten an dem überkommenen Lehrgang an und suchte von seiten der Regierung durch reformatorische Verordnungen einzuwirken. Der Versuch einer Annäherung an die Lehrpläne der Staatsgymnasien, welcher nach der Wiederherstellung des Ordens mit der Revision der Rat. stud. vom Jahre 1832 gemacht wurde, konnte auch der österreichischen Staatsregierung

für die Dauer nicht ausreichend erscheinen, um einen entsprechenden Erfolg im Sinne der neueren Anforderungen an den Gymnasialunterricht zu gewährleisten. Daher haben sich neuerdings die Jesuiten in Österreich teilweise entschlossen den Lehrbetrieb der Staatsgymnasien anzunehmen und die auch sonst üblichen Lehrbücher einzuführen (S. die Jahresberichte des „öffentlichen" Privatgymnasiums in Feldkirch). Bei weiterer Beschreitung dieses Weges, wenn sich ihre Lehrer den Staatsprüfungen unterziehen und Lehrgegenstände wie Methode den Studienordnungen des Staates angepaßt werden, müßte es, sollte man denken, zur Aufhebung oder gänzlichen Umarbeitung des bis jetzt noch geltenden pädagogischen Grundgesetzes der Jesuiten kommen. Außer vielem andern widerstreitet auch die Befriedigung, mit welcher sich gegenwärtig noch die Stimmführer über die Revision vom Jahre 1832 aussprechen, der Annahme der Wahrscheinlichkeit einer solchen Umkehr, doch ist bemerkenswert, daß diese Revision bis jetzt von einer Generalkongregation noch nicht bestätigt wurde.

Über Lehrziel und Lehrerfolg der sog. höheren Studien sollen hier nur einige Bemerkungen angefügt werden. Von Anfang an war zur Erreichung des Zieles, einer möglichst vollkommenen Ausbildung in der Theologie, mit der Forderung eines dreijährigen vorbereitenden philosophischen und eines vier- bis fünfjährigen theologischen Studiums ein Zeitmaß festgesetzt worden, welches ausgedehnten und gründlichen Betrieb gestattete. Der philosophische Kursus ist eine Weiterführung der durch den Gymnasialunterricht vermittelten sprachlich-logischen Bildung; das so gewonnene Wissen und Können, an Umfang im ganzen demjenigen entsprechend, was an der Universität des Mittelalters in der Artistenfakultät bis zur Erlangung des Magistergrades gelernt wurde, ist die für die Zeit der Herrschaft der lateinischen Sprache zweckentsprechende Ausrüstung des künftigen Theologen. In der hinreichend zugemessenen Zeit vollzieht sich diese Vorbildung, wie oben schon hervorgehoben wurde, in lebendiger geistiger Strebsamkeit: die häufigen Wiederholungen, die privaten und öffentlichen Redeübungen, die regen Beziehungen zwischen den Lehrern und Schülern ermöglichen ebensosehr die Festigung des Wissens wie sie die Fähigkeit fördern dasselbe dialektisch zu verwerten. Eine andere Frage ist die nach dem Werte dieses Wissens an sich und in Rücksicht auf die fortschrittliche Bewegung des wissenschaftlichen Geistes. Die Antwort wird sich von selbst ergeben, wenn wir folgendes in Erwägung ziehen: Der Stifter des Ordens forderte Verleugnung des eigenen Urteils; jede Neuerung, jede Sondermeinung in wissenschaftlichen Dingen war ihm verhaßt (S. Gothein a. a. O. S. 428). Die Thatsache ferner, daß die Philosophie nach der Rat. stud. bis zum Jahre 1832 auf die Erklärung des Aristoteles beschränkt blieb, beweist, daß man bis dahin über die Grundlagen der Scholastik nicht hinauskam und daß man die Entwickelung der neueren Philosophie von Baco und Cartesius an außer acht ließ; auch wird jede freiere Regung eines selbständigeren Geistes unter den lehrenden Ordensmitgliedern gewaltsam unterdrückt, die kirchlichen Glaubenssätze sind die unübersteigliche Schranke ihres Denkens. In der revidierten Lehrordnung vom Jahre 1832 ist zwar die frühere Abhängigkeit von Aristoteles beseitigt und auch die Bekämpfung der neueren Philosophie zur Aufgabe gesetzt, aber dieser Kampf wird unter der Voraussetzung der Grundsätze der scholastischen Theologie geführt (S. Huber a. a. O. S. 365).

Während der Magister des Mittelalters sich von der Artistenfakultät zum Studium der Theologie wandte, folgt nach dem Studienplan der Jesuiten wohl infolge ihres von Anfang an bethätigten Strebens die Gymnasialstudien zu leiten auf den philosophischen Kursus eine mehrjährige Thätigkeit an einem Gymnasium. Darauf erst beginnt das theologische Studium. Auf Inhalt und Methode desselben haben wir hier nicht näher einzugehen. Daß die jesuitische Vorbildung die Theologen mit wirksamem Rüstzeug ausstattete, dafür zeugt der weitgreifende Einfluß, den die Jesuiten von jeher bis auf den heutigen Tag auf Lehrmeinung und Praxis, auf Entwickelung des Dogmas wie der Kasuistik in der katholischen Kirche ausübten. Die bedenklichen Spitzfindigkeiten und Restriktionen ihrer Moraltheologie, welche so häufig dem natürlichen sittlichen Gefühl ins Gesicht schlagen und sich nur aus durchgehender Rücksichtnahme auf Personen und Verhältnisse erklären, haben nicht bloß die schärfste Zurückweisung der Gegner erfahren, sie haben im Orden selbst vielfach Anstoß erregt und zur Maßregelung von seiten der leitenden Ordensmitglieder Anlaß gegeben (S. Pascal, Provinzialbriefe, bes. 5

u. 6. Br.; Huber a. a. O. S. 283 ff.; Döll. u. R., Die Moralstr., I. Abt.; Reusch, Beitr. bes. I. III. IV.; Duhr, Jesuitenf. S. 596 ff.); die laxere Haltung in den hierher gehörigen Erörterungen und Vorschriften steht in sonderbarem Widerspruch mit der sonstigen den Jesuiten eigentümlichen Unterdrückung alles individuellen geistigen Lebens; gerade dem letzteren entrichtet die jesuitische Kasuistik in ihrer Zerfaserung der allgemeinen ethischen Gesetze ihren Tribut.

Das Urteil über die Erziehungsgrundsätze der Jesuiten ist zu einem guten Teile schon in dem enthalten, was oben von denselben mitgeteilt wurde. Als ihr Schulwesen in Blüte stand, konnte von dem energischen Betriebe des Unterrichts eine die Schüler zur Tüchtigkeit fortreißende Wirkung ausgehen; in dem festen Zielen zugewandten geistigen Streben, in der geregelten Thätigkeit, welche naturgemäß zumeist rezeptiv, doch im lateinischen Aufsatz und Gedicht auch der produktiven Fähigkeit Gelegenheit gab sich zu zeigen, lag eine mächtige erziehliche Kraft. Diese konnte um so wohlthätiger wirken, weil man den Grenzen des jugendlichen Vermögens Rechnung trug und die Anforderung an Aufmerksamkeit und Fleiß nicht überspannte; diese maßvolle Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit der Jugend, welche für Erholung und Erfrischung hinreichend sorgte, mochte den Jesuiten nicht wenige Freunde erwerben. In dem Bestreben, dem Ernst der Studien auch manche Annehmlichkeiten an die Seite zu stellen, wurden sie in der Regel durch die hinreichende finanzielle Fundiernng der Alumnate, innerhalb deren sich vornehmlich ihre Erziehungskunst erprobte, unterstützt. Die Vorteile, welche man auch sonst der Erziehung in Alumnaten zuschreibt (S. Art. Alumnat), vor allem die Gewöhnung an Gehorsam, Ordnung und entsprechende Zeiteinteilung, werden auch in denen der Jesuiten zur Geltung gekommen sein, andererseits waren sie auch den Gefahren dieser Erziehungsart ausgesetzt: die allen Zöglingen gemeinsame Einrichtung und Ordnung der Alumnate ist der Entfaltung geistiger Eigenart nicht günstig: der ohne Rücksicht geübte Zwang verleitet zu Lüge und Verstellung und, sobald Verführung vorhanden ist, kann Ausartung in geschlechtlicher Beziehung in bösartigster Weise um sich greifen. Beweise für derartige sittliche Verderbnis, insbesondere daß an manchen Orten zeitweise das unnatürliche Laster der Päderastie überhand nahm, finden sich auch in den Annalen der Jesuitenkollegien (Sugenheim, Gesch. d. Jes. II, S. 355ff.; Kelle, a. a. O. 1876, S. 98 ff. u. S. 218ff.; Gothein, a. a. O. S. 439.)

Im allgemeinen wird die erziehliche Kraft des Unterrichts durch die geregelte Lebensweise in den Alumnaten, deren Ordnungen den Bedürfnissen der Jugend vielfach entgegenkommen, Förderung erfahren haben; dazu kommt, daß man es prinzipiell auch vermied, die Jugend durch allzu rigorose Strafen einzuschüchtern und abzuschrecken; die Vorschriften, welche zur Aufrechthaltung der Zucht gegeben sind, fordern Milde im Urteil und Maß in der Strafausteilung. Während man heutzutage allzu ängstlich die körperliche Strafe auch da meidet, wo sie vielleicht die entsprechendste Zurechtweisung ist, wurde dieses Zuchtmittel in früheren Zeiten zu häufig angewandt und verlor dadurch gewiß an Wirksamkeit; diese Gefahr wird auch in den Vorschriften der Jesuiten ins Auge gefaßt; immerhin neigte auch die Praxis in ihren Schulen der Zeitrichtung entsprechend eher dazu mit Schlägen einzuschreiten, als durch andere Mittel einzuwirken; noch mehr steht es mit unserer jetzigen pädagogischen Anschauung im Widerspruch, daß in der Regel die Strafe nicht vom Lehrer, sondern von einem dazu bestellten Zuchtmeister, in Ermangelung desselben auch von einem Schüler vollzogen wird und daß gegebenen Falls Schüler bei der Züchtigung ihrer Mitschüler Hilfe leisten.

Die Nachteile, welche wir bisher im Gefolge der jesuitischen Erziehungsweise bemerkten, ergeben sich zum Teil aus gewissen Einrichtungen, denen doch auch wieder besondere Vorzüge anhaften, wie die sittlichen Gefahren im Alumnate, teils hängen sie mit älteren pädagogischen Anschauungen zusammen, wie die häufige Anwendung der körperlichen Strafe und die Art ihres Vollzuges. Auch in Bezug auf diejenigen pädagogischen Grundsätze, welche man den Jesuiten von jeher zum besonderen Vorwurf gemacht hat, die Überwachung der Schüler durch Schüler und die Ausnutzung des Ehrgeizes können sich die Jesuiten auf pädagogische Theorie und Praxis früherer Zeiten berufen, aber diese Erziehungsmittel, auf deren systematischer und rücksichtsloser Durchführung beharrt wird, stehen im Widerspruch mit den Erkenntnissen, welche für die neuere Erziehungskunst maßgebend sind. Wie die Ordensmitglieder sich gegenseitig zu beobachten

und Anzeige zu erstatten haben, so werden auch in der Schule durchgehends Schüler zur Aufsicht über andere verpflichtet; wenn auch in letzterem Falle die Anzeige von einem Schüler erfolgt, der öffentlich dazu aufgestellt wird und den übrigen bekannt ist, so sind damit doch die schädlichen Wirkungen solcher Maßregeln auf die Charakterentwickelung nicht verhütet: hochfahrendes Wesen und Übermut auf der einen Seite, Heuchelei, Hinterlist, Betrug auf der andern sowie dauernde gegenseitige Gehässigkeit können nicht ausbleiben; wie kann bei solchem Verfahren Wahrheit und Recht im Schulleben hinreichend gewahrt werden, wenn Schüler die Aufsicht führen, wo jederzeit der ganze Scharfblick des Lehrers notwendig ist, um Täuschungen hintanzuhalten? Was dann die Pflege des Ehrgeizes betrifft, so weisen zwar die Jesuiten gern darauf hin, daß in ihren Verordnungen die Ausartung der Eigenliebe und der Eitelkeit ausdrücklich bekämpft und nur ein anständiger Wetteifer empfohlen werde (honesta aemulatio, quae magnum ad studia incitumentum est (M. G. p. II, S. 169, V S. 392), aber die Praxis ist so geartet, daß dagegen die besseren Intentionen der Vorschrift nicht viel zur Wirkung kommen können: wenn man die mannigfachen oben angeführten Veranstaltungen zu ehrgeizigem Streben betrachtet, welche auf jeder Stufe des Unterrichts, ja in jeder Lehrstunde vordringlich einwirken, so ist offenbar, daß hier eine Leidenschaft mit Vorliebe gepflegt und künstlich großgezogen wird, welche das reine wissenschaftliche Interesse in ganz außerordentlichem Maße mit unedlen Antrieben versetzt und auch im künftigen Berufsleben verleitet, die Anforderungen des sittlichen Ideals zu mißachten.

Bei manchen Vorzügen weist das Erziehungssystem der Jesuiten auch Grundsätze und Ordnungen auf, welche vor dem Richterstuhl der Ethik nicht bestehen können. Werfen wir noch einen Blick auf die Unterstützung, welche in ihren Schulen der moralischen Bildung durch die Religion erwächst, indem wir hervortretende Eigentümlichkeiten ins Auge fassen, ohne hier auf die Bedeutung der Religionslehre und des religiösen Gefühls für die Zwecke der Erziehung überhaupt oder auf die Unterschiede der Lehre und Übung der katholischen und protestantischen Kirche einzugehen (S. Art. Erziehungsziel). Die Jesuiten suchen durch eine Glaubenslehre auf die Jugend zu wirken, welcher sie unantastbare Autorität zuschreiben, und hoffen so der künftigen Lebensführung sicheren Boden zu bereiten; wenn sie aber, um jeder Erschütterung dieses Glaubens vorzubeugen, die Studierenden durch vollkommene Abschließung von der Außenwelt und durch das Verbot aller von ihnen nicht gebilligten Bücher (S. Kelle a. a. O. 1873, S. 151 u. 1876, S. 44 u. 60) vor jeder Anfechtung zu schützen versuchen, so zeugen solche Mittel gerade nicht für die innere Kraft ihrer Lehren und versprechen am wenigsten in der Gegenwart den gewünschten Erfolg. Dabei wird der Wert der gedächtnismäßigen Aneignung des Dogmas überschätzt; der Religionslehrer einer höheren Schule unserer Zeit wird nur in dem Falle dauernde Wirkung auf seine Schüler ausüben, wenn es ihm bei der Erklärung gelingt auch die auftauchenden Zweifel siegreich zu bekämpfen. Bei dieser Zurückweisung anderer Bekenntnisse und Lehrmeinungen muß zudem die Idee der Toleranz den Glaubenseifer einschränken; aber von den Jesuiten wurden Andersgläubige als Menschen hingestellt, welche wie eine schädliche Pestilenz geflohen und verabscheut werden müssen (S. Moufang, Kath. Katech. d. 10. Jahrh., S. 568; Kelle, a. a. O. 1876, S. 225; Erinn. ein. Jesuitzögl. S. 153); Selbstbescheidung wollen sie nur dann üben, wenn sie so ihre letzten Ziele besser fördern zu können glauben (M. G. p. II, S. 254).

Der Mitteilung der Glaubenslehre treten Predigt und fromme Ansprache zur Seite, um das religiöse Gefühl anzuregen und die Seele zu erheben; vor allem aber soll der Jesuitenzögling durch fromme Übungen und Gebräuche unablässig seine Glaubenstreue bethätigen, durch gehäufte Gebete, tägliche Gewissenserforschung u. a. m. Man wird aber nicht leugnen können, daß gerade in der Häufigkeit solcher Übungen, in der geistlosen, mechanischen Wiederholung die Gefahr enthalten ist, daß die religiöse Empfindung nicht belebt, sondern abgestumpft und nur Gleichgiltigkeit bewirkt wird. Dazu kommt, daß sich der Zögling gegenüber so gesteigerten Anforderungen an seinen religiösen Eifer in einer Notlage befindet, wie man ja auch in den Kollegien den Beitritt zu der marianischen Kongregation zu erzwingen suchte; je mehr aber in der Schule, insbesondere älteren Schülern gegenüber, in dieser Richtung Zwang angewendet und so die Heuchelei herausgefordert wird, um so weniger ist Aussicht vorhanden, daß aufrichtige, selbständige, im Be-

wußtsein sittlicher Freiheit handelnde Charaktere herangezogen werden.

Litteratur: Monumenta Germaniae paedagogica herausgeg. von Kehrbach Bd. II, V, IX, XVI: Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes coll. concinn. dilucid. a. G. M. Pachtler S. J. Tom. I—IV. Berlin 1887—94. — Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804. — Der Societät Jesu Lehr- u. Erziehungsplan. Landshut 1833. — Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten. Mainz 1835. — Sugenheim, Geschichte der Jesuiten in Deutschland. Frankfurt a. M. 1847. — Buß, Die Gesellschaft Jesu. Mainz 1853. — Ranke, Die römischen Päpste. Berlin 1854—57. — Wagenmann in Schmids Encyklopäd. d. Erz- u. Unterrichtswes. Bd. III. Art. Jesuiten, Jesuitenschulen. Gotha 1862. — Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings. Leipzig 1862. — Weller, Die Leistungen d. Jesuiten auf dem Gebiete der dramatischen Kunst. (Serapeum, Zeitschr. f. Bibliothekw. Jahrg 1864—66). — Zirngiebl, Studien über d. Institut d. Gesellschaft Jesu. Leipzig 1870. — Prantl, Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität. München 1872. — Huber, Der Jesuiten-Orden. Berlin 1873. — Kelle, Die Jesuiten-Gymnasien in Österreich. Prag 1873 u. München 1876. — Ebner, S. J., Beleuchtung der Schrift des H. Dr. Kelle, „Die Jesuiten-Gymnasien in Österr.“ Linz 1874. — Kluckhohn, Die Jesuiten in Bayern (Sybels Hist. Zeitschr. Jahrg. 1874). — Ritter, Ignaz von Loyola (Sybels Hist. Zeitschr. Jahrg. 1875). — Weber, Geschichte der gelehrten Schulen im Hochstift Bamberg. Bamberg 1880—82. — Pachtler, Die Reform unserer Gymnasien. Paderborn 1883. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. 2. Aufl. Leipzig 1896. — Janssen, Geschichte des deutschen Volks seit dem Ausgang des Mittelalters IV. u. V. Bd. Freiburg 1886 u. 1890. — Döllinger u. Reusch, Geschichte der Moralstreitigkeiten in der römisch-katholischen Kirche. Nördlingen 1889. — Reinhardstöttner, Zur Geschichte des Jesuitendramas in München. Jahrb. f. Münchener Geschichte III, 1889. — Duhr, S. J., Jesuiten-Fabeln. Freiburg 1891. — Müller, Unterricht u. Erziehung in d. Gesellschaft Jesu währ. d. 16. Jahrhunderts in Schmids Geschichte d. Erziehung III, 1. Stuttgart 1892. — Witte, Friedrich d. Große u. die Jesuiten. (Beilage zum Jahresber. von Pforta 1892.) — v. Hammerstein, S. J., Das preußische Schulmonopol. Freiburg 1893. — Reusch, Beiträge zur Geschichte des Jesuitenordens. München 1894. — Bahlmann, Das Drama der Jesuiten (Euphorion, Zeitschr. f. Litteraturgesch. Jahrg. 1895.) — Gothein, Ignatius von Loyola und die Gegenreformation. Halle 1895. — Duhr, Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg 1896. — Bahlmann, Jesuiten-Dramen der niederrheinischen Ordensprovinz. Leipzig 1896. — Weitere Litteraturnachweise s. M. G. p. II, S. XXI ff. und XVI, S. XI ff.

Bamberg. J. K. Fleischmann.

Jesus als Lehrer

1. Begriff „Lehren“. — 2. Jesu Lehrziel. — 3. Jesu Lehrereigenschaften. — 4. Jesu Vorbereitung auf sein Lehramt. — 5. Lehrmethode Jesu im engeren Sinne (positiv, anknüpfend, anschaulich. Interesse, Individualisieren). — 6. Jesu Lehrmittel. — 7. Jesu Lehrerfolg.

1. Begriff „Lehren“. Aller Lehrer Muster ist Jesus. Es ist nicht rationalistisch, ihn als solchen anzusehen. Lehren bedeutet nicht nur Mitteilen von Kenntnissen, nicht nur Wirkung auf den Intellekt, sondern, in vollem Sinne erfaßt, geistiges Einwirken eines Menschen auf den andern, Schaffen, Produzieren, Umwandeln in dem Gemüte des Lernenden. Durch die Lehren seines Evangeliums hat Jesus die Menschheit frei gemacht und führt sie noch heute hierdurch ihrer hohen Bestimmung entgegen. Durch Lehren hat er seinen Geist mitgeteilt und so die Apostel befähigt, nach ihm die erlösende göttliche Wahrheit zu verkündigen. „Lehren ist Schaffen“ (Christliche Welt 1894, 121 ff.), Schaffen auf dem Gebiete des Geistes. Ohne die Lehre müßte das Leben, müßten die Thaten Jesu uns unverständlich bleiben. Gewöhnlich rechnet man die lehrende Thätigkeit Christi zu seinem „prophetischen“ Amte und nennt außerdem noch ein „hohenpriesterliches“ und ein „königliches“ Amt. Doch da ist der Begriff des Lehrens zu eng gefaßt und bezieht sich nur auf die Reden Jesu. „Christus ist Lehrer: Lehrer als Herr, Lehrer als König, Lehrer durch sein Leben, Lehrer durch sein Sterben, sein Reich seine Lehre, die Ausbreitung seiner Lehre, das ganze Christenleben Lehren und Lernen, Buße und Glaube, Vergebung und Erlösung, Rechtfertigung und Heiligung, Bekehrung und Wiedergeburt — alles Lehren und Lernen. Deshalb ist Christus das fleischgewordene Wort“ (Christliche Welt a. a. O.). Jesus ist der Lehrer der Lehrer.

In seine Methode soll sich jeder Pädagoge vertiefen. Das Erste, worauf er dabei sein Augenmerk zu richten hat, ist das, was überhaupt durch die Lehrthätigkeit erreicht werden soll.

2. Jesu Lehrziel. Für Jesus handelte es sich darum, die ganze Menschheit zu Gott emporzuführen und deshalb jeden Einzelnen zu einem sittlich-religiösen Charakter zu machen. Jeder sollte und soll ein Bürger des Himmelreichs werden. Er verkündigt Gott als den

Vater der Menschen, damit alle Kinder Gottes sein möchten. Jesus selbst war eins mit Gott. Jeder soll darnach trachten und dazu befähigt werden, dieselbe heilige Gemeinschaft zu gewinnen. Edle Gesinnung und edle That, das ist die Frömmigkeit, zu welcher er erziehen will. Das lehrt er in dem Gleichnisse von den beiden ungleichen Söhnen (Matth. 21, 28—31). Das spricht er aus in den Worten: „Selig sind die da hungert und dürstet nach Gerechtigkeit, selig sind die reinen Herzens sind“ (Matth. 5, 6. 8.). „Es sei denn euere Gerechtigkeit besser, denn der Schriftgelehrten und Pharisäer, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen (Matth. 5, 20). „Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr, in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel (Matth. 7, 21). Meine Lehre ist nicht mein, sondern des, der mich gesandt hat. So jemand will des Willen thun, der wird inne werden, ob diese Lehre von Gott sei, oder ob ich von mir selber rede“ (Joh. 7, 17), und noch in vielen anderen Aussprüchen. Alles, was er verlangt, wozu er den Menschen führen will, ist demnach Theorie und Praxis, Denken und Handeln zugleich. Nicht bestimmte Lehrsätze nur, nicht gewisse Erkenntnisse und bloße Gefühle will er in der Brust seiner Jünger hervorrufen, sondern sie zu ganzen Menschen Gottes, zu Gott wohlgefälligen Charakteren bilden. Nicht ein dogmatisches System wollte er bringen, sondern Leben, ein neues, völlig in Gott eingetauchtes Leben. „Es sei denn, daß der Mensch von neuem geboren werde, so kann er nicht in das Reich Gottes kommen“ (Joh. 3, 5). Das ist das Ziel. Moral und Religion müssen zusammen sein. Wertlos ist die gute Gesinnung ohne die gute That, Heuchelei ist die gute That ohne die gute Gesinnung. Der ist Gottes Kind, der aus reiner, selbstloser Liebe zu Gott und zu dem Nächsten redet und handelt. Hierzu sollen alle Menschen gebracht werden. Die Aufgabe aller Lehrer, in erster Reihe der Religionslehrer, ist daher zu christlichen Charakteren zu erziehen. Dazu soll es kommen, daß ein jeder, der in ihren Schulen war, von sich sagen darf: „So lebe nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir“ (Gal. 2, 20). Ein Ziel, hoch genug, um alle Kräfte daran zu setzen, damit es wenigstens von etlichen annähernd erreicht werde. Der nur kann die hierauf gerichtete Arbeit beginnen, der ähnliche Begeisterung und ähnliche Überzeugungen wie Jesus in sich trägt, der von Jesu selbst innerlich ergriffen ist.

3. Lehrereigenschaften Jesu. In dem einen Ausspruche, den der Meister gethan hat, als er die ihm nachziehende Menge überschaute: „Mich jammert des Volks“ (Matth. 9, 36; 14, 14; 15, 32. Mark. 6, 34;), ist alles gesagt, was ihn zu lehren trieb und seine Rede so eindringlich machte. Weil seine Liebe zu den Menschen so unendlich groß, so göttlich und so reich war, deshalb hat er gestanden an dem See Genezareth, auf dem Berge bei Kapernaum, auf dem Schiffe, das er ein wenig von dem Ufer hinwegfahren hieß, in der kleinen Gemeinschaft der Jünger, unter den Kranken und Elenden, vor den Pharisäern und Schriftgelehrten. Von dieser Liebe zu den Menschen durchglüht, ist er umhergezogen und hat wohlgethan und gesund gemacht (Apostelgesch. 10, 38) und hat gerufen: „Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken“ (Matth. 11, 28) und hat allen Wahn zu zerstören und alle Lüge zu entlarven gesucht. Sie mochten ihm entgegenhalten, was es war, mochten ihm mit Spott und Hohn oder mit roher Gewalt zuwider sein, mit Haß und Feindschaft seine freundliche, barmherzige Gesinnung vergelten, er hörte nicht auf die Menschen zu lieben, und mit dieser heiligen, unbesiegbaren Liebe verband er einen nicht zu erschütternden Glauben an seinen Vater im Himmel und an die Menschen. Er wollte das zerstoßene Rohr nicht zerbrechen und den glimmenden Docht nicht auslöschen (Matth. 12, 20). Wo nur noch ein Funke des Guten zu finden war, und ob er fast verglühte, er gedachte ihn anzufachen und zu einem hell lodernden Feuer werden zu lassen. Er erzählte das Gleichnis von dem unfruchtbaren Feigenbaum (Luk. 13, 6—9), von dem verlorenen Schaf und von dem verlorenen Groschen (Luk. 15, 4—10), von dem verlorenen Sohne (Luk. 15, 11—32) und von dem neben dem Pharisäer betenden Zöllner, der auch seine Augen nicht aufzuheben wagte (Luk. 18, 13); er ging zu den Sündern und Verachteten im Volke, er mahnte und bat, er schützte und pflegte, wo nur die Gelegenheit sich fand, weil er in jedem immer die göttliche Verwandtschaft sah, einen Anknüpfungspunkt, von dem aus es möglich war den Irrenden zur Wahrheit zu führen und den Verkommenen zur Reue. — Niemand kann den Beruf eines Lehrers ergreifen wollen, der

nicht wenigstens etwas von dieser Liebe und von diesem Glauben in sich trägt. Er müßte von Anfang an seine Arbeit für unnütz halten oder bald wieder umkehren. Ein unverwüstlicher Optimismus soll dem Herzen eines Lehrers innewohnen. Ohnedem kann er nichts ausrichten. Die Mühe ist groß und das Wirken eines Lehrers verantwortungsreich. Keiner kann ohne die reiflichste Überlegung und die gewissenhafteste Vorarbeit an die Ausführung gehn. Dem hat auch Jesus, bevor er sein heiliges Amt antrat, in jeder Hinsicht Rechnung getragen.

4. Vorbereitung Jesu auf sein Lehramt. In den Evangelien wird von ihm gesagt: „Er bedurfte nicht, daß jemand Zeugnis gebe von einem Menschen; denn er wußte wohl, was im Menschen war" (Matth. 2, 8. Joh. 2, 25). Bei Crößmann heißt es hierüber: „Die Evangelien bieten uns eine Menge von Stellen, von Handlungen und von Auftritten dar, woraus es hervorleuchtet, mit welcher Feinheit er in ihre ganz individuellen geistigen und moralischen Auffassungen eindrang und wie er so sicher ihr Inneres in seinen Schattengängen belauschte und zu ihrer eigenen Verwunderung enthüllte. Sein penetranter Blick durchschaute die künstlichen Verstellungen und Umhüllungen und keine Maske der Heiligkeit und Tugend, wie schlau sie angelegt war, vermochte ihn zu täuschen. Das Gute und Edle, welches sich hinter einer rauhen Außenseite verbarg, oder hinter gangbaren Vorstellungen versteckt lag, entging ihm so wenig als der leise Zug einer schönen Empfindung, welcher der stille Seufzer der Sehnsucht nach dem Bessern in die Lineamente des Antlitzes zeichnete." Weil er die Menschen liebte, hatte er Umgang mit ihnen gepflegt, war er, bevor er zu der Taufe des Johannes am Jordan ging, mitten unter den Genossen seines Volkes gewesen und hatte durch sorgsame Beobachtung, durch eingehendes Studium der verschiedenen Arten, wie Menschen reden und denken, die Schärfe und Sicherheit des Blicks sich erworben, die es ihm möglich machte, rasch und klar die ihm Begegnenden zu erkennen, deutlicher und genauer, als diese selbst es im stande waren. Menschenliebe und Menschenverständnis sind immer zusammen. Übung in der Beurteilung von Menschen, das können wir vermuten, wird zu den Beschäftigungen Jesu gehört haben, ehe er auftrat als öffentlicher Lehrer, soweit wir von solcher Übung bei ihm überhaupt reden dürfen. Hierin einige Fertigkeit sich anzueignen, wird auch die Pflicht derer sein, die später in der Schule wirken wollen. Sie brauchen Menschenkenntnis, wenn sie nicht nach einer allgemeinen Schablone arbeiten, sondern lebendig auf lebendige Menschen erzieherisch einwirken wollen. Doch sie allein reicht noch nicht hin. Eine andere direkte Vorbereitung muß dazu kommen. Sie suchte Jesus durch den Rückzug in die Wüste. „Es war das Daß und es war das Wie des Messiasberufs, welches der Seele Jesu, je mehr sie klar und ruhig überlegte und genauer in den Entschluß hineinschaute, den sie am Jordan feurig ergriff, ein Schwergewicht von Fragen, Zweifeln, Kämpfen auferlegte" (Keim, Geschichte Jesu von Nazara I, 566). Die Versuchungsgeschichte (Matth. 4, 1—11) ist der Erweis des hohen Pflichtbewußtseins und der alles abwägenden Gewissenhaftigkeit, mit welcher Jesus seinen Aufgaben entgegenging. Nichts blieb unerwogen, nichts dem Zufall, nichts der Eingebung des Augenblicks überlassen. Alles beriet er vor seinem himmlischen Vater und mit ihm. Wo er stille Stunden der Einsamkeit suchte, da geschah es, um immer wieder die Hoheit seines Berufs sich vor die Seele zu stellen, frische Kraft und neue Besonnenheit zu erlangen. Das waren Zeiten des tiefsten Nachdenkens und andächtigen, inbrünstigen Gebets. Kein Lehrer darf anders in seine Klasse eintreten, als mit solchen Gefühlen, und nach solcher eingehenden, allseitigen Überlegung dessen, was er und wie er zu lehren hat. Niemand halte sich für so genial, daß er ohne vorausgegangene ernste Arbeit seine Erzieherthätigkeit beginne. Stoff und Art und Weise seiner Behandlung müssen wohl vorbereitet und vor allen Dingen das Gemüt in eine solche Verfassung gebracht sein, daß weder Trägheit noch Leidenschaft, weder Tagelöhnersinn, noch überspannte Erwartungen zum Fallstrick werden können. Aufblick zu Gott, der jeden beruft, und Einblick in das eigene Herz, damit muß der Anfang gemacht werden. „Es unterwinde sich nicht jedermann Lehrer zu sein." (Jak. 3, 1). Nur wer vorher gewissenhaft mit sich und seinem Gott zu Rate ging, darf hoffen, seine Schuldigkeit thun zu können. Ein solcher allein trifft den sichersten Weg zum vorgesteckten Ziele, wie Jesus ihn anschlug.

5. Lehrmethode Jesu im engeren Sinne. Als der, der alle zu sich und zu dem ewigen Vater emporzuziehen gekommen war, nun hin-

trat vor das Volk und die hohe Schule unvergänglicher, himmlischer Weisheit eröffnete, stellte er zuerst das Ideal vor seine Hörer hin, dem sie nachtrachten sollten. „Das Himmelreich ist nahe herbeigekommen“ (Matth. 4, 17, Mark. 1, 15). In den mannigfachsten Gleichnissen hat er es beschrieben, bald als eine Perle, die ein Kaufmann fand, bald als einen Schatz im Acker, als ein Netz, das man auswirft oder als ein Hochzeitsmahl. Es ist ein Reich der Gerechtigkeit, der Freiheit und Gleichheit ohne Neid und Hochmut, ein Reich der Barmherzigkeit, der Liebe, da einer dem anderen zu dienen bereit ist. Gott schenkt es und der Mensch soll dankbar eintreten. Nur der Würdige aber darf kommen und bleiben. Wer des „hochzeitlichen Kleides“ ermangelt, wird ausgestoßen (Matth. 22, 11. 12). „Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist“ (Matth. 5, 48). Das ist die Forderung. Dazu: Du sollst Gott lieben, du sollst deinen Nächsten lieben, die segnen, die dir fluchen, für die bitten, die dich beleidigen und verfolgen (Matth. 22, 37--40, Mark. 12, 30. 31, Matth. 5, 43—45). So hält er allen das zu erstrebende Ziel vor und verfährt damit durchgehends positiv. Er verlangt das Schwerste und zugleich das Beglückendste von den Menschen. Nicht die Sünde vor allen schildert er, das Elend und die Verkommenheit des einzelnen und der Gesamtheit: diese bieten sich jedem leider von selbst dar. Das aber thut vor allem not zu zeigen, wie der Gefallene wieder aufzustehen vermag, wie der Sünder zur Bekehrung geführt wird und der Gerechtigkeitsdünkel zusammenbrechen muß, um in geistlicher Armut wieder reich zu werden, wie Gott jeden sucht, jeden wieder annimmt, der sich aufmacht und zu seinem Vater geht, wie des Himmelreichs Friede allen Streit versöhnt, alle Wunden heilt und alle Not aufhebt, wie die Gewalt göttlicher Liebe aus der Unvollkommenheit zur Vollkommenheit emporleitet. Er kam, um mit dem heiligen Geist und mit Feuer zu taufen, um durch den von ihm eröffneten Ausblick in das Reich Gottes die Gemüter hinzureißen zur Begeisterung, um mitten in dieser Welt der Gegensätze, der Rätsel und Widersprüche den himmlischen Einklang zu bringen, der alle getrost macht und fleißig zum Guten. Das ist der echten Pädagogik rechte Art: das Ideale zu schildern; das Erstrebenswerte, das Reine und Edle jedem nahe zu bringen, damit sein besseres Ich aufwache und nach diesen ewigen Gütern sein Sehnen ausstrecke. Das erst bringt außer der Erkenntnis der zu erfüllenden Aufgaben die deutlichste und am meisten beschämende Erkenntnis der Sünde. „Eine Vorstellung von der Sünde kann immer nur gebildet werden durch die Vergleichung mit der Vorstellung des Guten.“ (A. Ritschl, „Die christliche Lehre von der Rechtfertigung und Versöhnung“. 1. Aufl. III, 288. 289.) Also nicht vorwiegend Vormalung und Ausmalung von Sünden und Lastern, wie sie nur zu häufig in den Schulen bei Behandlung der 10 Gebote gegeben werden, sondern Schilderung der Tugend, Darstellung der hehren Gestalt Christi, zu dem das Kind aufstreben soll. Nicht ein unnatürliches Auspressen von Sündenbekenntnissen, nicht ein immerwährendes Reden von dem Staube dieser Erde und dem sittlichen Elend der Menschen, das sich kaum genug thun kann an verächtlichen Ausdrücken über die menschliche Unwürdigkeit, sondern eine Darbietung des Ideals, wie es Christus in seiner ganzen Person darstellt und in seinen Lehren gegeben hat. Der Gedankenkreis des Kindes soll mit Vorstellungen des Guten angefüllt und bereichert werden. Jesus verfährt positiv, nicht negativ bei seinem Lehren. — Doch Begeisterung ist nicht Schwärmerei. Weit entfernt, die Seinen in leere Träumereien zu versenken und Illusionen in ihnen zu erwecken, hat er die Welt niemals anders genommen und genannt, als sie ist, und hat sich fest auf den Boden des Realen gestellt. Jesus ist nicht Romantiker gewesen, sondern Idealist im reinsten Sinne. Er redete nicht nur von einem zukünftigen Himmelreich, sondern spricht: „es ist mitten unter euch“ (Luk. 17, 21). Es ist gleich einem Sauerteige, „den ein Weib nahm und mengte ihn unter drei Scheffel Mehls, bis daß es gar durchsäuert ward“ (Matth. 13, 33, Luk. 13, 21). Alle irdischen Verhältnisse sollen allmählich von dem Geiste Gottes durchdrungen werden, die Christen sind das Salz der Erde, das Licht der Welt. „Es mag die Stadt, die auf einem Berge liegt, nicht verborgen sein. Man zündet auch nicht ein Licht an und setzt es unter ein Scheffelmaß, sondern auf einen Leuchter; so leuchtet es denen, die im Hause sind“ (Matth. 5, 14. 15). Das Leben hienieden ist die Zeit der Aussaat, die Ernte erfolgt in einem anderen Sein. Nicht Weltflucht verlangt er von den Jüngern, sondern Weltüberwindung. Er will nicht, daß

der Vater sie von der Welt nehme, sondern nur, daß er sie bewahre vor dem Übel (Joh. 17, 15). Sie sollen ringen, daß sie eingehen durch die enge Pforte, wachen und beten, daß sie nicht in Anfechtung fallen (Matth. 7, 13; Matth. 16. 41; Mark. 14, 38). Nicht Freundschaft, Beifall und Auszeichnungen sollen sie erwarten bei ihrer Verkündigung des Evangeliums, sondern Mißgunst, Haß und Verfolgung. „Jesus wußte, die Welt würde Welt bleiben nach seinen Zeiten wie vorher. Sein Plan war nicht ein schöner Traum, die Welt in wenigen Jahren nach dem schönsten Ideale der Tugend umzugießen und in ein Paradies zu verwandeln.“ (Heß. Über die Lehren, Thaten und Schicksale unseres Herrn, bei Heine, 186.) Nüchtern, ohne jede Überspannung stand er fest auf festem, realen Grunde, desto sicherer aber leitete er von da die Jünger zum Gottesreich und machte sie sieghaft inmitten der sie umgebenden Gefahren. Besonnen und klar, wie er selbst war, sollten auch die Seinen werden. Das heißt tüchtig machen im Christentum, wenn der Lehrer die Schüler mit trugloser Weltkenntnis hinaussendet in den Streit um die höchsten Güter, wenn er die Illusionen ihnen zerstört, um sie fähig zu machen zu unermüdlichem Streben nach dem Idealen. Da muß das, was er sagt, was er ihnen deutlich und lebendig vor die Seele stellt, durch seine eigene Größe und Wahrheit wirken. Nicht mit schwächlichen oder künstlichen Beweisen sucht Jesus seine Verkündigung zu stützen. Nicht begriffliche Definitionen und lange Auseinandersetzungen bringt er vor. Ohne Umschweife, fest und bestimmt, stellt er den Inhalt seines Evangeliums hin. Gott ist euer Vater. Das Himmelreich ist thatsächlich nahe. Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben, niemand kommt zum Vater, denn durch mich (Joh. 14, 6). Ohne mich könnt ihr nichts thun (Joh. 15, 5). Wer mich sieht, der sieht den Vater (Joh. 12, 45; 14, 49). Wer da glaubet und getauft wird, der wird selig (Mark. 16, 16, Joh. 3, 18. 36). Wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es erhalten (Luk. 9, 24). Wer diese meine Rede hört und thut, den vergleiche ich einem Manne, der sein Haus auf einem Felsen baute (Matth. 7, 24). Das Göttliche, das er der Menschheit zuzueignen gesandt ist, die Offenbarungen, die er mitteilt, müssen durch sich selber reden und die Herzen überwältigen. Die Achtung gebietende Erscheinung seiner Person muß Freunde und Feinde besiegen, die einen zum Glauben, die anderen zu Haß stimmen. Keine langatmigen und langweilenden Auseinandersetzungen über die Eigenschaften Gottes und über die Gründe, die uns von dem Dasein eines ewig liebevollen Weltenvaters überzeugen könnten. Alles kurz, alles mit Sicherheit und mit dem unbedingten Anspruche respektiert zu werden. Wieviel kann hieraus ein Religionslehrer lernen! Wieviel müßte von der gewöhnlichen Art und Weise der Gotteslehre in den Schulen fallen, wenn Jesu Methode befolgt würde. Nur des Beweises aus der Erfahrung bediente er sich bisweilen: „Sehet die Vögel unter dem Himmel an, sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln nicht in die Scheunen; und euer himmlischer Vater nährt sie doch. Seid ihr denn nicht viel mehr, denn sie?“, und dann, nachdem er von den Lilien auf dem Felde gesprochen hat: „So denn Gott das Gras auf dem Felde kleidet, das doch heute stehet und morgen in den Ofen geworfen wird, sollte er das nicht vielmehr euch thun, o, ihr Kleingläubigen?“ (Matth. 7, 16. 30.) Bietet der Vater dem Sohne nicht eine Schlange für einen Fisch, so wird auch der liebe Gott Gutes geben denen, die ihn bitten (Matth. 7, 10. 11, Luk. 11, 11—31). Hier und da nimmt der Meister auch einfache Verstandesschlüsse zu Hilfe, zu denen jeder fähig ist, wie dort, wo er den Pharisäern gegenüber darauf hinweist, daß keine Stadt oder kein Haus bestehen kann, das mit sich selbst uneins geworden ist, um hierdurch darzuthun, wie auch er den Teufel nicht austreiben könne durch der Teufel Obersten (Matth. 11, 24—29). Nach Erzählung des Gleichnisses von den beiden ungleichen Söhnen fragt er: „Welcher unter den zweien hat des Vaters Willen gethan?“ (Matth. 21, 28—31.) Wieder um die Wirkungslosigkeit unnötiger Bekümmernis deutlich zu machen: „Wer ist unter Euch, der seiner Länge eine Elle zusetzen möge, ob er gleich darum sorget?“ (Matth. 6, 27.) Das sind Argumente, die der Lehrer verwenden darf, schlagend, kurz und bündig. Der Hinweis auf äußere und innere Erfahrung und auf das, was durch sich selbst einleuchtet, ist zwingend für jeden und bedarf nicht verwickelter Erklärungen. Im Gesichtskreis der Kinder gilt es zunächst zu bleiben und erst von da aus fortzuschreiten. So sehen wir Jesum verfahren. Er redet in der Sprache des Volks und bedient sich der volks-

tümlichen Logik. Darum hat ihn das Volk verstanden. Immer Anknüpfung an Vorhandenes. Er spricht von den einfachsten, bekanntesten Verhältnissen, um von da aus das Höhere und Schwerere deutlich zu machen, redet von Vorgängen im Hause, von Vater und Sohn, von bekannten Berufsarten, von täglichen Vorkommnissen, verflicht da und dort ein landläufiges Sprichwort in seine Rede, knüpft an irgend eine Beschäftigung an, in der jemand gerade begriffen ist, oder an ein Wort, das zu ihm gesagt wird. Propheten und Gesetz citiert er, um von dem Alten nach und nach zu dem Neuen zu führen. Er ist nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen (Matth. 5, 17). Das Licht, das schon leuchtet, gedenkt er nicht auszulöschen, um ein anderes anzuzünden, sondern er schafft den Strahlen immer freiere und weitere Bahn, daß sie über die bisherigen Grenzen der Erkenntnis hinausreichen. Das alte Testament ist ihm so die Veranlassung, um das neue Evangelium verständlich zu machen, der Ausgangspunkt, von dem aus er in das Vollkommene einführt. Nirgends etwas Unvermitteltes, nirgends eine plötzliche Wahrheit, sondern überall Übergang, leises, langsames Führen, daß jedermann seine Rede zu fassen vermag. Da ist viel zu lernen für den Religionsunterricht, vor allem für seinen Anfang. „Von hier aus allein ist es auch möglich die Bedeutung des alten Testaments für die christliche Erziehung zu verstehen. Wo es nicht zur Anknüpfung dient, kann und soll es wegfallen. (Siehe darüber den Artikel „Judenchristentum“.) In dem Punkte des Anknüpfens berühren sich Schule und Haus auf das innigste und es ist von Wichtigkeit, daß die Pädagogik darauf ihr Augenmerk mit besonderer Sorgfalt zu richten begonnen hat.

Aber es soll angeknüpft werden nicht nur an thatsächlich in dem Geiste des Kindes vorhandene Vorstellungen, sondern auch an die Beschaffenheit des kindlichen Geistes überhaupt. Aus diesem Grunde muß der Unterricht anschaulich sein. Keiner, und wäre er der größte Meister in der pädagogischen Kunst, wird es hier Jesu nachthun. In wunderbar überwältigender, dem schlichtesten Gemüte verständlicher Sprache reden seine Gleichnisse zu uns. Aus Natur und Geschichte — seinen beiden großen Lehrbüchern — ließ er an seinen Zuhörern die mannigfachsten Bilder vorüberziehen. Die Geheimnisse des Gottesreichs konnten so am leichtesten für alt und jung begreiflich werden. „Die Berechtigung und Andeutung der Parabeln liegt in dem Parallelismus, welcher zwischen himmlischen und irdischen Dingen besteht; es ist aber einerseits nicht das Sinnliche, das Wesenhafte und Wahrhaftige, sondern das Übersinnliche, anderseits ist das Sinnliche aber auch ein Bild, ein Wiederschein, ein wenn auch schwacher Abdruck des Übersinnlichen und es kommt bei der Darstellung des Übersinnlichen unter sinnlicher Hülle nur darauf an, daß dieser Parallelismus richtig anerkannt und maßvoll verwendet werde.“ (bei Heine, 102.) Diese Anwendung ganz gewiß hat Jesus gemacht. Er hat es verstanden anschaulich und packend zu lehren. Bald dient das Saatfeld oder die Sturmwolke des Himmels dazu ein Gesetz in der Geisteswelt deutlich zu machen. Bald lassen Erzählungen aus dem menschlichen Leben einen Einblick thun in die Art des Gottesreichs oder in die Liebe des ewigen Vaters selbst. Dichtung und Wirklichkeit werden gebraucht, um die Aufgaben der Menschen, die Forderungen Gottes und die Wege seiner weisheitsvollen Vorsehung zur Erkenntnis zu bringen. Die Gleichnisse geben Vorbilder und Sinnbilder und bieten einen Anschauungsunterricht, dessen Kunst und Schlichtheit zugleich in Bewunderung setzen müssen. Hier ist ein Lehrer, der aus der Schule der Natur und des Lebens die befruchtendsten Wahrheiten gezogen hat.“ (Keim, a. a. O. II, 104.) Gott ist ihm ein König, ein Richter, ein Weinbergsherr, der Mensch sein Knecht, oder sein Kind, der Sünder ein Baum, der faule Frucht trägt, ein Lamm, das sich verirrt hat, ein Sohn, der hinaus gezogen ist in die Fremde. Alles greifbar, zu sehen mit eigenen Augen, nachzuempfinden in dem eigenen Gemüt. Wollte die Aufmerksamkeit schon sinken, oder möchte die Gleichgiltigkeit gedankenlos vorübergehen, so wird das Interesse geweckt durch einen kurzen, zuweilen rätselhaften Spruch, wie: „Wer da hat, dem wird gegeben, daß er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, das er hat.“ (Matth. 13, 12; 25, 29), oder „Es ist leichter, daß ein Kamel durch ein Nadelöhr gehe, denn daß ein Reicher in das Himmelreich komme“ (Matth. 19, 24. Mark. 10, 25. Luk. 18, 25), oder „Es sei denn, daß jemand von neuem geboren werde, kann er das Reich Gottes nicht sehn“ (Joh. 3, 5). Das bewegt zum Stillstehn, zum noch-

maligen Aufhorchen und regt zum Nachdenken an. Nicht bei dem Einen jedoch soll sich der Mensch begnügen, sondern überallhin seine Blicke lenken, ein vielseitiges Interesse gewinnen, um das weithin ausgebreitete Gottesreich ganz zu verstehn. So lenkt Jesus Sinn und Gedanken auf die Arbeit im Hause, auf den Herrn, der Leute sucht seinen Weinberg zu bestellen, auf den Säemann, auf den Kriegsherrn, auf den König, auf den Richter, auf den Fischer, der sein Netz auswirft, auf die Vögel des Himmels, auf die Blumen des Feldes, auf den Hirten, der sein Schaf sucht, auf das Weib, das ihren Groschen verloren hat. Jedes soll zu einer Hindeutung auf höhere Wahrheit werden, und dadurch wieder ist alles interessant, alles wertvoll und sinnreich. Nur dem dumpfen Geiste entgeht der große reiche Inhalt der sinnlichen Welt. Jeder sei Virtuos in Einem, halte aber den Blick offen für alles, lerne das Ganze verstehn, dessen dienendes Glied er ist. „Gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses." Das Individuelle geht dabei nicht unter, sondern wird erst recht gewahrt und gepflegt. Jesus geht dem Einzelnen nach und sucht ihn durch Eingehen auf seine besondere Art zu gewinnen. Er lehrt zu weinen mit den Weinenden und fröhlich zu sein mit den Fröhlichen. Den Betrübten richtet er auf, den Kranken, der fast die Hoffnung verloren hat, erfüllt er mit neuem Mut, den Reichen warnt er vor des Goldes Macht, dem Sicheren redet er von der Möglichkeit des Falls. „Jesu Art mit einem jeden besonders umzugehen ist ein Muster von Menschenkenntnis und Herzensführung. Er läßt den Petrus zum Sinken kommen und beut ihm dann die Hand. Mit Johannes geht er so um, wie dieses Jüngers Gemütsart mit sich brachte. Er würdigt ihn einer näheren Vertraulichkeit, die aber der Ehrfurcht des Jüngers gegen den Lehrer im geringsten nicht schadete. Vielmehr stimmte selbst dieser Umgang den Jünger zu desto höheren Empfindungen über die Würde seines Herrn." (Heine, 157.) Er geht auch dem Judas nach, giebt ihm zu erkennen, daß er durchschaut ist, und macht dadurch, daß er ihm seinen Verrat vorhält, einen letzten Versuch ihn von dem dunkeln Vorhaben abzubringen. Die Zöllner und Sünder behandelt er freundlich und mild, den Pharisäern und Schriftgelehrten tritt er scharf und kühn entgegen. Er individualisiert und zeigt damit seine Jeden suchende Liebe. In der Schule kann dieses Individualisieren nur in unvollkommener Weise nachgethan werden. Doch die Aufgabe, die hier vorliegt, muß jeder Lehrer kennen, sowenig Zeit oder Umstände geeignet sein mögen sie zur Erfüllung zu bringen. Ein Individualisieren in Bezug auf die Altersstufen und die Klassen, die jede für sich ein individuelles Ganze bilden, ist immer möglich, auch dort, wo die Eigentümlichkeit des Einzelnen unerreichbar bleibt. Die rechte Lehrweise hängt aber noch ab von den Mitteln, die zu ihrer Ausübung benutzt werden und deren geeigneter Anwendung.

6. **Die Lehrmittel Jesu.** Das vornehmste Medium, durch welches Gedanke auf Gedanke, Gemüt auf Gemüt wirkt, ist das Wort. Von ihm machte Jesus den ausgiebigsten und doch wieder den weisheitvollsten und sparsamsten Gebrauch. Nicht viel lange Reden, die er gehalten hätte, sind uns überliefert. Auch von der Bergpredigt dürfen wir annehmen, daß sie nicht den Umfang gehabt haben wird, in welchem sie von dem Evangelium des Matthäus wiedergegeben wird. Sie ist vermutlich aus einzelnen bei verschiedenen Gelegenheiten gehaltenen kürzeren Reden zusammengefügt. „Es ist nicht wahrscheinlich, daß Jesus, der Pädagog der Jünger und des Volkes, eine so lange, so inhaltsschwere Predigt gleichsam über die Köpfe seiner Zuhöhrer, der Anfänger, hinweggehalten hat." (Keim, a. a. O. II, 233.) Seine sonstige Redeweise ist knapper. Gerade diese Kürze aber, gepaart mit der Vollwichtigkeit eines jeden Wortes ist das Wirksame. „Kein langer Sermon, keine Gemeinplätze, alles geistvoll, klar und durchsichtig, oft scharf und einschneidend, die Gegensätze in voller Wirkung widereinander stellend, in wuchtigen Sprüchen, genau zugespitzten Fragen, schlagfertig und kühn, doch immer in der Weise, daß Wort und Gedanke voll sich deckten, daß ein Stachel, ein Antrieb zurückblieb, oder ein Fingerzeig auf die einzuschlagende Bahn hindeutete." (Pädagog. Studien 1886, 2. Heft, 71.) Da war kein salbungsvolles, geistloses Geschwätz, keine Phrase, keine langweilige Breite, keine weichmutige Rührseligkeit. Jetzt klang sein Wort wie freundlicher Lockruf, dann wieder wie Donnerrollen, einmal war es eine treffende Abwehr, das andere Mal ein sieggewohnter Angriff, hier Ironie, dort offene Anerkennung und Ermunterung. Das erobert die Herzen. Für gewöhnlich wird — im Gegensatz hierzu — im Religionsunterricht

der Schule viel zu viel gesprochen, um durch Wortreichtum zu ersetzen, was an Reichtum der Gedanken und aufrichtigen Empfindungen fehlt. Jesus redet allezeit dem Gegenstand, von dem er handelt, vollkommen angemessen, von Gott mit Ehrfurcht und Andacht, von den Menschen mit Liebe, von der Tugend mit Begeisterung, von der Sünde mit Abscheu oder Schmerz, im Kreise der Jünger anders, als vor dem Volke, gegenüber den Fremden anders, als zu den Freunden. Er individualisiert auch hier, und das trägt wesentlich zum Verständnisse dessen bei, was er sagt. Passende Form und entsprechender Vortrag der mitzuteilenden Gedanken bleiben nie ohne Wirkung. Darum sagten die Knechte der Priester und Pharisäer: „Es hat nie ein Mensch also geredet wie dieser Mensch.“ (Joh. 7, 46). und Matthäus erzählt: „Das Volk entsetzte sich über seine Lehre, denn er predigte gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten“ (Matth. 7, 28. 29). Nichts Zunftmäßiges war an ihm, alles echt und natürlich, das Wort aber bekräftigte er durch sein Leben. Dieses war eine Illustration, ein Anschauungsunterricht zu dem, was er verkündigte. Nie stand sein Wandel in Widerspruch mit seiner Lehre. Was er forderte, leistete er selbst. Da wurde es zur Wahrheit: „Der Lehrer ist die Methode,“ aber der ganze Lehrer, nicht nur seine Rede und katechetische oder homilitische Kunst. Wer ihn sah, mußte überwunden werden, wenn nicht Vorurteil und Haß die bessere Regung erstickte. In dem heiligen Gebiete der Religion ist die Wirkung von Person zu Person die einflußreichste. Wer da hinauf ziehen will, muß nicht allein höher stehen, sondern auch einen festen Standpunkt einnehmen, damit er nicht von dem Widerstande gestürzt werde. (Schulze, In welchem Momente des Lebens Jesu tritt uns ein erziehliches und ein auf spezielle Seelenpflege gerichtetes Wirken des Herrn entgegen?) Die Festigkeit Christi war unüberwindlich, seine Hoheit auch für den besten nicht erreichbar. Überall bleibt er derselbe. Die gleiche unendliche Liebe redet aus dem aufrichtenden wie aus dem niederbeugenden Worte. Die Eine Gottesgemeinschaft und erhabene Seelengröße leuchtet aus dem ernsten und aus dem freundlichen Blicke. Nicht Beifall, nicht Schmeichelei, nicht Drohung und Leid vermochte ihn aus der Bahn zu drängen, die nach oben führt. Die ganze Person eine Harmonie, die jede Schwankung, jeden Mißklang ausschließt. Gegner und Anhänger fühlten die Gewalt, die von seinem Wesen ausging. Die einen wurden durch sie zu entschiedener Feindseligkeit, die anderen zu Dank und Ehrfurcht getrieben. „Welcher unter euch kann mich einer Sünde zeihen?“ (Joh. 8, 46.) Das schlug alle nieder. Der Umgang mit Jesu mußte veredelnd wirken. Ein deutlicher Wink für den Stoff des christlichen Religionsunterrichts. Niemanden anders soll der „phantasierte Umgang“ sich erwählen, als die Person Jesu. Er hat sich für alle dahingegeben, das bezieht sich nicht nur auf seinen Tod, sondern ganz gewiß ebenso zutreffend auf sein Leben. Der lebendige Jesus wirkt heute noch persönlich und lebenspendend in jeder Schule, in der man seine Person in den Mittelpunkt stellt. Außer dieser sind, wie schon oben erwähnt, das Buch der Natur, das der Geschichte und das alte Testament, verstanden in dem großen geistigen Sinne, den er zu wecken zu den Menschen gekommen war, frei von jedem Buchstabendienst, als notwendig zur Anknüpfung, seine Lehrmittel. — Was aber hat Jesus als Lehrer erreicht? —

7. Lehrerfolg Jesu. Das wußte der, der die Welt und die Menschen kannte, daß der Fortschritt im Guten nur langsam ist und durch vielerlei Irrtum und Schwankung hindurch geht. Er ist nicht mit hochgespannten Erwartungen hinausgetreten vor das Volk. Das Geschick des Täufers schon konnte ihn belehren, daß ein Prophet in Israel kämpfen und leiden mußte, wenn er überhaupt solcher Belehrung bedurft hätte. Er wußte, wie groß die Macht der Vorurteile ist. Er hatte einen Einblick gethan in die Herzenshärtigkeit der Pharisäer und Schriftgelehrten. Ihm war die Charakterlosigkeit der Menge nicht fremd. Er wußte von den Koterien der oberen Gesellschaftsregionen. So gewiß er an den guten Geist der Menschheit und jedes einzelnen Menschen glaubte, hat er doch nie sein Vertrauen auf Menschen gesetzt. Auch der edelste, kräftigste Same kann nur auf gutem Boden gedeihen. „Es ging ein Säemann aus zu säen und, indem er säete, fiel etliches an den Weg, da kamen die Vögel und fraßen es auf“ und etliches fiel auf das Steinigte, etliches unter die Dornen und etliches auf gutes Land (Matth. 13, 3—8). In diesem Gleichnisse ist ausgesprochen, wie viel Jesus von seiner Lehrwirksamkeit erwartete. Er sah es täglich, er erfuhr es in der Gemeinschaft seiner Jünger, wie das Unkraut über Nacht sich in

den Weizen mischt (Matth. 13, 24—30). Gute und faule Fische werden gefangen in dem Netze des Gottesreichs (Matth. 13, 47. 48). Die Ladung ergeht an alle, aber nicht jeder nimmt sie an (Luk. 14, 18). „Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt" (Matth. 20, 16). In Nazareth sprach er: „Kein Prophet ist angenehm in seinem Vaterlande" (Luk. 4, 24). Zu den Jüngern aber wendete er sich mit den warnenden Worten: „Hütet euch vor den Menschen!" (Matth. 10, 17). Ihm kommt der Ruf: „Kreuzige! Kreuzige!" nicht unerwartet und auch seinen Jüngern prophezeit er Verfolgung und Ungemach bei der treuen Ausrichtung ihrer Pflicht. Was er voraus sah, ist geschehen. Nur eine kleine Anzahl sammelte sich um sein Evangelium, und auch diese wenigen waren noch unzuverlässig und im Irrtum befangen. Er mußte seine Verkündigung abschließen mit dem Ausspruche: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen" (Joh. 16, 12), und in dem letzten Zusammensein mit den Jüngern vor ihrer Zerstreuung und seiner Gefangennahme hatte er ihnen die schmerzliche Mitteilung zu machen: „Wahrlich, ich sage euch, einer unter euch wird mich verraten" (Matth. 26, 21). Ein scheinbar geringerer Erfolg bei dem höchsten Aufwand einer unermeßlichen Kraft ist nicht zu denken. Ein Trost, ob zunächst auch ein trübseliger, für jeden Lehrer, wenn er wenig oder keine Frucht seiner Wirksamkeit zu sehen meint. Aber Jesus verlor den Mut und die Hoffnung nicht. Er weiß es: „Es sei denn, daß das Weizenkorn in die Erde falle und ersterbe, so bleibt es allein; wo es aber erstirbt, so bringt es viele Früchte" (Joh. 12, 24). Was in Gott und durch Gott gethan ist, das muß doch gedeihen. Er sah im Geist die stille Arbeit seines Vaters an den Seelen, welche die in der Menschheit gepflanzten Keime zur Entwickelung bringen würde. Ermunternd ruft er den Jüngern zu: „Haben sie mein Wort gehalten, so werden sie eures auch halten" (Joh. 15, 20). Der Vater hatte ihn gesandt, seine Speise war es gewesen, dessen Willen zu thun. Das Weitere durfte er auch diesem Vater überlassen. Wie er sein großes Werk betend angefangen hatte, so hat er es auch betend vollendet. „Ich habe deinen Namen offenbaret den Menschen, die du mir von der Welt gegeben hast. Heiliger Vater, erhalte sie in deinem Namen, die du mir gegeben hast, heilige sie in deiner Wahrheit, dein Wort ist die Wahrheit!" Das war es, was er seinem Vater zu sagen, was er von ihm zu erbitten hatte, ehe er von den Jüngern weg ging. Lehrerarbeit ist Saat auf Hoffnung. Doch diese Saat steht in Gottes Schutz. Das verleiht auch bei bitteren Erfahrungen immer neue Lust. Das giebt dem Glauben unbesiegbare Kraft. Ein vollkommneres Vorbild, als Jesus, kann es für den Lehrer nicht geben. Er ist der Meister aller, die den schönen aber verantwortungsreichen Erzieherberuf auszurichten haben in Schule und Kirche.

Litteratur: Heringa, Über die Lehrart Jesu. — Crößmann, Versuch über die pastorale Bedeutung Jesu. Denkschrift des Friedeberger Predigerseminars, 1838. — Sell, Versuch über die pädagogische Bedeutung, oder die Erziehungsweise und das Lehrverfahren Jesu Christi, 1840. — Hermann Schulze, In welchen Momenten des Lebens Jesu tritt uns ein erziehliches und ein auf spezielle Seelsorge gerichtetes Wirken des Herrn entgegen? Kirchliche Monatsschrift, herausgeg. von Pfeiffer & Jeep, IX. Heft 1, 5 ff. — Heine, Beiträge zum Verständnis der Lehrweise unseres Herrn Jesu Christi. Gütersloh 1868. — Richter, Die Lehrweisheit Jesu Christi. Lehrproben u. Lehrgänge, herausgeg. von Frick & Richter, 1885, Heft 5, 60 ff. — Katzer, Die Methode Christi. Pädag. Studien, herausgeg. von Rein, 1886, Heft 2, 65 ff. — Keim, Geschichte Jesu von Nazara. Zürich 1867, und andere Darstellungen des Lebens Jesu von Weiß, Beyschlag u. a. — Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte, 1868. — Naumann, Die rechte Methode. Hilfe, 1897, Nr. 3.

Löbau i. S. Katzer.

Judenchristentum

1. Geschichtliches im allgemeinen. — 2. Die Bedeutung des Alten Testamentes für die christliche Erziehung. — 3. Gründe für Beibehaltung des Alten Testamentes im christlichen Religionsunterricht: a) theologische, b) pädagogische, c) psychologische. — 4. Gründe gegen Beibehaltung des Alten Testaments im christlichen Religionsunterrichte: a) theologische, b) pädagogische, c) psychologische. — 5. Antisemitismus und Philosemitismus. — 6. Vermittelnde Richtungen.

1. Geschichtliches im allgemeinen. Als Jesus unter seinem Volke das Evangelium ankündigte, schaute er hoffend und verheißend über die Grenzen Palästinas hinaus. Er sagte den Juden, daß das Heil ihres Widerstandes wegen würde von ihnen genommen und andern gegeben werden. „Habt ihr nie gelesen in der Schrift, der Stein, den die Bauleute verworfen haben, ist zum Eckstein geworden? Von dem Herrn ist das geschehen und es ist wunderbarlich vor unsern Augen. Darum sage ich euch, das Reich Gottes wird von euch genommen und

einem Volke gegeben werden, das seine Früchte bringt“ (Matth. 21, 42. 43, vergl. dazu Luk. 13, 29; 14, 16—24. Joh. 4, 35—38; 10, 16). Auch den Glauben der Heiden nimmt er an und nennt ihn groß im Vergleich zu dem, den er in Israel fand (Matth. 15, 21—28. Mark. 7, 24—30. Matth. 8, 5—10. Joh. 12, 20—22). Daraus ist ersichtlich, daß nicht erst Paulus den Gedanken der Heidenbekehrung gefunden, und das Christentum zu einer universalistischen Religion gemacht hat. Der Keim, der zu dem Baume emporwachsen sollte, unter dessen Zweigen alle Völker sich sammeln würden, ist schon in der Predigt Jesu selbst enthalten (Matth. 13, 31—33). Nur blieb er den noch blöden Augen der ersten Anfänger im Christentume verborgen. Allmählich erst mußten sie zu diesem Verständnisse aufsteigen. Die griechisch gebildeten Juden (Hellenisten) und die Ausbreitung des Evangeliums außerhalb Jerusalems und des jüdischen Landes halfen hierzu. Durch die Bekehrung von Heiden zum Christentum aber entstand die Frage: inwieweit das mosaische Gesetz und die Sitten des Judentums auch für das Christentum Geltung behalten sollten. Die Veranlassung dazu gab die vorwiegend aus gewesenen Heiden bestehende Gemeinde zu Antiochia, die von hellenistischen Juden gegründet worden war (Apostelgesch. 11, 20; 15, 1 u. 2). In ihr erachteten sich sowohl die aus den Heiden als die aus den Juden stammenden Christen für frei von dem jüdischen Gesetze und den Speisegeboten. Doch aus Judäa kommende Christen traten dieser Freiheit entgegen und forderten für alle Christen, auch für die aus dem Heidentum sich bekehrenden, Annahme der Beschneidung und Anerkennung des mosaischen Gesetzes. Barnabas und Paulus bemühten sich den drohenden Riß zu heilen und setzten sich mit den sog. „Säulenaposteln“ (Gal. 2, 10) in Jerusalem auseinander. Das Resultat der deshalb gehaltenen Zusammenkunft war dieses, daß die beiden innerhalb des Christentums hervorgetretenen Anschauungen sich gegenseitige Duldung gewährten. So entstand ein Judenchristentum und ein Heidenchristentum, die nicht immer friedlich nebeneinander hergingen, bis gegen Ende des zweiten Jahrhunderts die Gegensätze in der Einigung der katholischen Kirche überwunden wurden. Darauf hingewiesen zu haben ist das unbestreitbare Verdienst Ferd. Christ. Bauers. Hauptsächlich zwischen ihm und Hilgenfeld auf der einen und Ritschl, Lechler und Harnack auf der anderen Seite ist Streit entstanden über Bedeutung und Einfluß der juden-christlichen und heidenchristlichen Differenz in Bezug auf die Entwickelungsgeschichte des Christentums in den ersten drei Jahrhunderten. Die Gegner Bauers wollen dem Judenchristentum ein weniger großes Gewicht beimessen und leugnen namentlich die schroffe Stellung des urapostolischen Christentums gegenüber dem paulinischen. Doch, daß zwei von verschiedenen Gesichtspunkten hinsichtlich des Mosaismus ausgehende Hauptrichtungen in der Entwickelungsgeschichte des Christentums hervorgetreten sind, wird allgemein anerkannt. Das urapostolische Christentum schloß sich eng an das Judentum an. Ganz natürlich, weil die Apostel selbst Juden waren und Christus innerhalb der jüdischen Grenzen sich gehalten hatte, freilich ohne damit das kommende Gottesreich ausschließlich auf Israel zu beziehen. Er legt sich die Beschränkung seines Wirkungskreises nur auf, weil eine weitere Ausdehnung seiner Predigt durch die Voraussicht ihres nahen Abschlusses widerraten war und es nur galt, einen festen Grund in dem Volke zu schaffen, unter dem er lebte. (Wendt, Die Lehre Jesu II, 488, 489.) Die aus dem Pharisäertum zu Christen gewordenen Juden glaubten an Jesus als an den verheißenen Messias, die Apostel und die ersten Christen waren demnach Judenchristen, die festhielten an der strengen väterlichen Sitte. Freier dachten die in die christliche Gemeinde eintretenden hellenistischen Juden wie Stephanus und Barnabas, bis Paulus, wie Harnack sich ausdrückt, die große Frage über den Universalismus des Christentums „scharf formulierte“, damit aber das Heidenchristentum dem Judenchristentum gegenüber stellte. Ein Mißverständnis jedoch würde es sein, dieses Heidenchristentum in dem Sinne auf Paulus zu beschränken, daß die Urapostel exklusiv in ihren jüdischen Anschauungen befangen geblieben wären. Man darf vielmehr wie von einem urapostolischen Judenchristentum auch von einem urapostolischen Heidenchristentum reden, da auch die Urapostel den Heiden den Weg zum Evangelium nicht versperren wollten. Es gab ein universalistisches Judenchristentum und ein nicht paulinisches Heidenchristentum. Das Judenchristentum war entweder von der Art, daß es die Forderung des Gehorsams gegen das mosaische Gesetz und die Beschneidung auf alle Christen aus-

dehnte, oder der andern Art, daß es diese Forderung nur an die aus dem Judentume herkommenden Christen stellte. Der Ebianismus d. i. das streng gesetzliche Judenchristentum ist schließlich unterlegen.

Niemals aber, auch dann nicht, als die „Großkirche“ (die katholische) sich nach der Vermittelung zwischen den einander entgegenstehenden Parteien gebildet hatte, hat das Judaistische aufgehört auf das Christentum einzuwirken. Die theokratischen Institutionen, der ganze Aufbau hierarchischer Ordnungen, der Episkopat der römisch-katholischen Kirche und die Ordnung des christlichen Gottesdienstes haben ihre Wurzeln im Judentume. Von noch größerem Einfluß aber ist das Alte Testament auf die christliche Kirche geblieben. Die ersten Christengemeinden entlehnten die Benutzung desselben aus den Synagogen, da sie selbst noch keine heiligen Schriften besaßen. Zur Zeit der Väter (100—250) wurde das Alte Testament christologisiert, die nationale und zeitgeschichtliche Bedeutung trat in den Hintergrund, Christus galt als der Schlüssel der Propheten und so wurde das christianisierte Alte Testament im apologetischen Interesse gegen Judentum, dem man das rechte Verständnis absprach, und gegen Heidentum verwendet. Die allegorische Auslegung gelangte zur Blüte. Die großen Kirchenlehrer (250—600) des Abendlandes und des Morgenlandes schritten auf dieser Bahn weiter. Das Band zwischen dem Alten und dem Neuen Testament wurde der Typus. So sind nach Augustinus Esau und Jakob und die beiden Söhne Josephs Typen für Juden und Christen. Abel ist der von den Juden getötete, Seth der auferstandene, Joseph in Ägypten der erhöhete Christus. Die Berichte über schlechte Thaten heiliger Personen aber sind figürlich zu deuten. Das ganze Mittelalter hindurch (600—1517) bleibt es in der Hauptsache bei diesen Anschauungen. Altes und Neues Testament gehören zusammen, sie sind beide von Gott und sollen zur Besserung dienen. Nur ist das Alte Testament der Schatten, das Neue die Wahrheit. Die hierarchische Verfassung und der Kultus der Kirche wurden durch das Alte Testament gestützt. Für die Zeiten des Gottesdienstes, für Gebetsordnungen und für das Fasten berief man sich auf mosaische Einrichtungen. Gern wurde das Alte Testament benutzt, um das Ansehen des Klerus gegenüber den Laien zu heben. Die heiligen Personen des Alten Testaments sind Typen für Christus und die Kirche. In Predigten wird das Alte Testament vielfach zu Beispielen verwendet. Vom Ende des 14. Jahrhunderts an wird auch der Dekalog, der in früherer Zeit zurückgetreten war, das vorzüglichste Hauptstück, an welches sich die Beichtfragen anknüpfen. Die Reformation brachte hierin insofern eine Änderung, als man Altes und Neues Testament schärfer unterschied, das eine Gesetz, das andere Evangelium, das eine Vorstufe, das andere Erfüllung. Es gewann allmählich die Einsicht Raum, daß das Alte Testament als Urkunde einer andern Religion nicht den gleichen Wert beanspruchen darf, wie das Neue Testament. — Luther steht dem Alten Testamente ziemlich frei gegenüber. Er nennt es den Buchstaben gegenüber dem im Neuen Testamente enthaltenen Geist. Die Christen sollen mit dem Mosaismus nichts mehr zu schaffen haben. „Moses ist allein dem jüdischen Volke gegeben und geht uns Heiden und Christen nichts an.“ Das alte Testament ist wohl auch Gottes Wort. Doch Moses ist nur ein Schulmeister, ein Schatten, Figur und Vorbild, und Christus allein der rechte Hauptartikel. Während Melanchthon zwischen Trennung und Gleichsetzung beider Testamente schwankt, betonen Zwingli und Calvin die Einheit, die auch von den Symbolen beider evangelischer Bekenntnisse festgehalten wird, ohne daß sie aber ein Verzeichnis der als kanonisch anzusehenden Bücher aufstellen. Die auf die Reformation folgende Orthodoxie behauptete die Heiligkeit der ganzen heiligen Schrift, ohne die Testamente zu unterscheiden. Der Pietismus läßt das Alte Testament in den Hintergrund treten und betont den erbaulichen Charakter der heiligen Schrift. Die rationalistische Theologie, besonders Semler, legte nur einen geringen Wert auf das Alte Testament. Sie fand in ihm nur Dichtung oder Priesterklugheit und machte keinen Unterschied zwischen der israelitischen und den übrigen vorchristlichen Religionen. Darin stimmte auch Schleiermacher ihnen zu. Er erklärte, „das Christentum steht zwar in einem besonderen geschichtlichen Zusammenhange mit dem Judentum; was aber sein geschichtliches Dasein und seine Abzweckung betrifft, so verhält es sich zum Judentum und Heidentum gleich.“ Die neuere Kritik des Alten Testaments, die mit des französischen Arztes Astruc Untersuchungen über die Genesis (1733) beginnt und ihre Hauptvertreter in De Wette, Vatke, Graf, Wellhausen und Knenen hat, brachte eine neue Betrachtung

des Alten Testamentes und ist wohl dazu angethan im Laufe der Zeit auch die praktische Verwertung des Alten Testaments in Kirche und Schule zu beeinflussen. Einzelne Ansätze dazu finden sich bei Köstlin, Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament für höhere Schulen, und Steudel, der religiöse Jugendunterricht, die göttliche Offenbarung im Alten Testament. — Die Orthodoxie hält der geschichtlichen Auffassung gegenüber die alten aus dem 17. Jahrhundert stammenden Ansichten fest und bleibt bei der allegorischen und typischen Auslegung. Eine Art Judaismus besteht darin, daß man für die Juden als Nation eine hervorragende Stellung in den letzten Zeiten christlicher Erfüllung hofft. Die Juden sollen dann an die Spitze der Völker treten und den Mittelpunkt der erlösten Völker bilden. (Achelis, prakt. Theologie II, 436.) Daraus ist ersichtlich, daß das Judentum noch immer seine Bedeutung nicht verloren hat. Evangelische Theologen gehen sogar so weit, dem Alten Testamente einen besonders hohen Wert für die christliche Theologie insofern beizumessen, als sie es zu einem unentbehrlichen Maßstab für das Verständnis des Christentums machen, zur Sicherung des reinen monotheistischen Gottesglaubens und zu einem Prüfstein verwenden wollen, „an dem das lautere Gold der echten christlichen Religion sich von den fremden Elementen sondert, mit denen verbunden sie in die Welt getreten und in der Geschichte der Kirche zum System ausgebildet ist." (Prof. Dr. Herm. Schultze in Göttingen.)

2. Das Alte Testament in der christlichen Erziehung. Für die christliche Erziehung ist die Frage über die Geltung des Alten Testamentes in Kirche und Schule von besonderer Wichtigkeit. Bestritten ist diese Geltung von Anfang des Christentums her. Das paulinische Heidenchristentum weist zwar das Gesetz ab, läßt es aber als Zuchtmeister auf Christum (für Juden) gelten. Die Prärogative des Judentums bleibt also. Entschieden gegen das Alte Testament erklärten sich die Gnostiker. Der Marcionismus verwarf den allgemeinen Gebrauch des Alten Testamentes und damit dieses selbst. Den Manichäern war der Gott der Juden der Fürst der Finsternis. Gegen das Alte Testament waren ferner späterhin die Katharer, die Albigenser, bis zu einem gewissen Grade die sog. Föderaltheologie und die Socinianer. Hiernach gewinnt es das Ansehen, als ob jede Zurückdrängung des Alten Testamentes aus Predigt und Jugendunterricht der Sektierei sich schuldig mache. Davon gehen alle die aus, welche volle Berücksichtigung der israelitischen Geschichte und Prophetie, wie sie in der Bibel enthalten sind, für die religiöse Unterweisung fordern. Sie halten Christentum und Kirche für gefährdet, sobald an der bisherigen Geltung des Alten Testamentes irgendwie gerüttelt wird, trotzdem daß es „niemals ein kirchlich festgestelltes Dogma in Bezug auf diese Geltung gegeben oder in irgend einer Konfession das Alte Testament kirchenrechtliche Bedeutung erhalten hat. Soweit sogar pflegt man zu gehen, daß man behauptet, Gott selbst habe geboten gewisse Geschichten des Alten Testamentes, den Kindern zu erzählen." (Römheld, Grundsätze, nach welchen die biblische Geschichte für Schulen bearbeitet wurde.) Außer solcher Berufung auf die kirchliche Tradition, die bis zum göttlichen Befehl gesteigert wird, sind es hauptsächlich folgende

3. Argumente, die man für das Alte Testament in dem christlichen Religionsunterrichte anführt: a) Theologische Gründe: 1. Das Christentum ist aus dem alttestamentlichen Judentume hervorgegangen, namentlich aus dem Gedankenkreise der Propheten. 2. Das Alte Testament war das ursprüngliche, einzige Religionsbuch der jungen Christenheit. 3. Das Judentum bildet die alleinige positive Vorbereitung auf das Christentum. 4. Israel hat eine besondere Offenbarung Gottes empfangen, die als Verheißung ihre Erfüllung in dem Christentume gefunden hat, und somit müssen beide Testamente für immer verbunden bleiben. 5. Die Gottesidee des Alten Testaments ist die monotheistische und so ist der Gott Israels genau derselbe, wie der des Neuen Testaments. 6. Das Alte Testament zeigt die Vorbereitung des Gottesreichs in besonderem Sinne. 7. Das Alte Testament war die Bibel Christi (Kähler), er lebte in ihr und hat darin Trost und Stärkung gefunden. 8. Christus hat das Alte Testament zum öftern citiert und als Beweis und Erziehungsmittel gebraucht. 9. Christus und das ganze Christentum müßten unverständlich bleiben ohne eingehende Berücksichtigung des Alten Testaments. 10. Das Alte Testament enthält das von Gott geoffenbarte Gesetz, durch welches die Predigt des Evangeliums desto wirksamer wird. 11. Die hohen Gestalten des Alten Testaments bis zu Christus und den Aposteln bilden ein zusammenhängendes Ganzes, und „was Gott zusammengefügt hat,

soll der Mensch nicht scheiden". 12. Die alttestamentliche Prophetie ist der Nährboden, aus dem das Christentum erwuchs, Christus die reifste Frucht dieser Prophetie. (Cornill, der israelitische Prophetismus.)

b) **Pädagogische Gründe**: 1. Das Alte Testament bietet eine Fülle guter, für die sittlich-religiöse Bildung passender Geschichten. 2. Es zeigt große Vielseitigkeit der religiösen Beziehungen. 3. Das Alte Testament schildert die Menschen wie sie sind und führt damit in die rechte Lebensweisheit ein. 4. Das Alte Testament bildet die rechte Vorbereitung auf die höheren Wahrheiten des Christentums. 5. Die vor der Einführung in die christliche Lehre vorausgehende Behandlung des Alten Testaments eröffnet einen Einblick in den Heilsplan Gottes. 6. Das Alte Testament führt gerade auf diejenigen kulturhistorischen Stufen, welche für den ersten Religionsunterricht am nächsten liegen (Ziller), Familienleben, Bildung einer größeren Gemeinschaft als erweiterten Familienlebens und Hinweis auf die Grundlagen aller geselligen Verhältnisse.

c) **Psychologische Gründe**: Das Alte Testament ist in seiner Darstellungsart naiv und der kindlichen Erkenntnisstufe angemessen. 2. Die Geschichten des Alten Testaments sind plastisch und anschaulich und schon deshalb für den Unterricht der Kinder geeignet. 3. Die Erzählungen des Alten Testaments entsprechen am meisten den Verhältnissen, in denen das Kind sich bewegt, und bieten somit den zweckmäßigsten Anknüpfungspunkt für die religiöse Erziehung. 4. Gerade das Fremdartige der alttestamentlichen Geschichten hat für das Kind einen gewissen Zauber und weckt dadurch sein Interesse. 5. Die Lehren des Alten Testaments enthalten einen starken Antrieb zur Selbstthätigkeit, Selbsterhaltung und Selbstvervollkommnung und sind daher für das nach Bethätigung seiner Kraft strebende Kindesalter sympathischer, als die des Neuen Testaments, die des Epischen und Dramatischen mehr entbehren. 6. Die Geschichten des Alten Testaments sind durchsichtiger, als die des Neuen Testaments und darum leichter verständlich. 7. Das Alte Testament bietet Konkretes, das Neue Testament vorwiegend Abstraktes, das schon eine größere Reife des Denkens verlangt.

4. Gründe gegen das Alte Testament in der christlich-religiösen Erziehung. Dem Festhalten des Alten Testaments steht eine andere Richtung gegenüber, die dasselbe ganz aus der Schule (wenigstens aus der Volksschule) entfernt wissen will und mit dem Alten Testament auch den in ihm enthaltenen Dekalog. Sie ist, wie die Geschichte der Anschauungen über das Alte Testament innerhalb der christlichen Kirche beweist, nicht neu. Verstärkt erscheint sie durch die moderne Kritik der alttestamentlichen Schriften und die damit immer größer werdende Schwierigkeit für die Behandlung alttestamentlicher Stoffe. Gäbe es aber keine anderen Gründe als diese, so könnte damit die Notwendigkeit, das Alte Testament aus dem christlichen Religionsunterrichte zu entfernen, kaum bewiesen werden. Die sich darbietenden Schwierigkeiten bei der Verwendung des Alten Testaments für die christliche Erziehung sind möglicherweise Etlichen nur der Anlaß gewesen, der Sache weiter nachzudenken. Die Gründe, welche die Gegner des Alten Testaments in dem christlichen Religionsunterrichte angeben, sind folgende:

a) **Theologische Gründe**: 1. Christus war zwar unter den Juden geboren, aber die von ihm stammende Religion ist durchaus original. Christus als die höchste Offenbarung Gottes würde entwertet, wenn man sein Denken, Lehren und Leben in Abhängigkeit setzen wollte zu dem Alten Testamente. 2. Ein aus dem Alten Testament abgeleitetes Christentum wäre nichts als ein messiasgläubiges Judentum. Christus aber war und ist nicht der Messias Israels, sondern „des Menschen Sohn", der Erlöser der gesamten Menschheit. 3. Die Behauptung, daß Israel das auserwählte Volk Gottes sei, ist nur eine jüdische Vorstellung. Es giebt nach der Lehre Jesu kein Privilegium, das Gott irgend einem Volke vor den übrigen erteilt hätte, sondern alle Nationen stehen der göttlichen Liebe gleich nahe. 4. War das Alte Testament das einzige Religionsbuch der ersten Christenheit, so ist an seine Stelle nun das Neue Testament getreten. Die ersten Christen aber hatten keine direkte Weisung Jesu, sich an das Alte Testament fortgesetzt zu halten. Durch die Auslegung des Alten Testaments nach dem Geiste des Evangeliums, durch den Ausspruch über Johannes den Täufer, von dem gesagt wird, daß der Kleinste im Himmelreich größer sei, als er, und durch die Einsetzung des heiligen Abendmahls an Stelle der Passahfeier aber hat Jesus ausdrücklich die Überwindung desselben durch das Neue ausgesprochen. 5. Die israelitische Geschichte und die religiöse

Entwickelung dieses Volkes bildet nicht die alleinige positive Vorbereitung auf Christus. Auch negative Vorbereitung ist in ihr zu finden in der Starrheit der Gesetzesauffassung, in der Betonung äußerlicher Werke, in der Verkehrung der Erlösungsidee in irdische, politische Hoffnungen. Die heidnischen Kulturvölker: Römer und Griechen haben gleich dem jüdischen Volke sowohl eine positive wie negative Vorbereitung des Evangeliums aufzuweisen. Das wird verkannt nur von denen, welche die Völkergeschichte von einem einseitigen, durch jüdische Vorurteile in seiner Umsicht beschränkten Standpunkte aus betrachten. 6. Nicht nur dem israelitischen Volke hat sich Gott offenbart, sondern allen Nationen. Er redet in der Sprache aller Völker zu den Menschen, nicht nur in der jüdischen (Ebr. 1, 1. 2. Apostelgesch. 2, 5—11). Jede Offenbarung ist eine besondere, der Völker Individualität angepaßt, und so hat bei tieferer Erfassung des Offenbarungsbegriffs keine Nation einen Vorrang vor den anderen Gott gegenüber. 7. Der Monotheismus findet sich nicht nur bei den Juden, sondern auch bei Griechen und Römern. Ein Zug zur Einheit geht durch alle Religionen. Das israelitische Volk aber hat, abgesehen von seinen Propheten und hervorragenden Männern ebensowenig ein völlig reines und klar monotheistisches Bewußtsein gehabt, wie die übrigen Völker. 8. Die israelitische Religion und die Bedeutung des israelitischen Volkes erscheint nur deswegen so groß, weil bei dem Vergleiche zwischen Juden und Heiden die bevorzugten Geister Israels zu den heidnischen Nationen überhaupt in Beziehung gesetzt werden, statt Volk mit Volk, ausgezeichnete Einzelne mit ausgezeichneten Einzelnen zu vergleichen. 9. Zu der Vorbereitung des Gottesreichs gehört nicht bloß, was das Judentum in religiöser und ethischer Beziehung geleistet hat, sondern auch das, was die heidnischen Kulturvölker beitrugen. Daher ist es falsch von einer Vorbereitung des Gottesreichs allein durch die Juden zu reden. Weil die wenigsten Theologen und Pädagogen genügende Kenntnis der vergleichenden Religionswissenschaft besitzen, werden sie immer wieder durch befangene Vorurteile in ihrer Erkenntnis des Heidentums in seinem Verhältnis zum Judentume und Christentume beeinträchtigt. 10. Auch die heidnischen Völker haben Sittengebote besessen und erweisen sich in ethischer Beziehung zum Teil weiter vorgeschritten, als die Juden. (Röntsch, Über Indogermanen- und Semitentum, Freybe, Züge deutscher Sitte und Gesinnung, Chantepie de la Saussaye, Lehrbuch der Religionsgeschichte II.) 11. Nicht nur die hohen Gestalten des Alten Testaments, sondern auch die hohen Gestalten der heidnischen Nationen bilden ein zusammenhängendes Ganzes bis Christus für den, der nicht nur einen Ausschnitt der Weltgeschichte (die Geschichte Israels), sondern die ganze Geschichte der Menschheit zu überblicken vermag. 12. Hat Christus das Alte Testament citiert, so geschah es nur um der Anknüpfung willen, da er zu Juden redete. Das Alttestamentliche war ihm Form, nicht Inhalt. 13. Christus hat nicht in dem Geiste des Alten Testaments gelebt, da er sonst nicht ein Neues zu bringen vermocht hätte, sondern in Gottes Geiste, daraus er seine welterlösende Offenbarung schöpfte. 14. Das Alte Testament ist für die Juden Führer (Zuchtmeister) zu Christus gewesen und ist es für sie heute noch. Aber die Heiden und noch mehr die Christen bedürfen dieses Führers nicht. Für sie ist eine andere (neutestamentliche) Führung zu Christo notwendig und ersprießlicher, als die des Alten Testaments. 15. Das Alte Testament ist zweifellos Urkunde göttlicher Offenbarung, steht aber auf einer niedrigeren, unvollkommneren Offenbarungsstufe, als das Christentum, was auch von orthodoxester Seite nicht in Abrede gestellt wird. 16. Klingt in den Evangelien und den neutestamentlichen Schriften überhaupt Jüdisches (Alttestamentliches) an, so ist dies daraus erklärlich, daß diese Schriften von zu Christen gewordenen Juden und zum Teil für Judenchristen verfaßt sind. 17. Das Alte Testament wird, wo man es in der christlichen Kirche und Schule verwendet, immer erst christianisiert. Das ist tendenziös, widerstrebt sowohl der wahrhaft geschichtlichen Darstellung als auch der Achtung vor der Bibel, die durch dergleichen tendenziöse Umdeutung verletzt wird, und bietet der Gemeinde und den Kindern nicht das wirkliche Alte Testament, sondern nur menschlich zurecht gemachte Geschichten und Sprüche. 18. Wäre es richtig, daß Christus und das Christentum nur mit Hilfe des Alten Testamentes verstanden werden können, so wäre damit sowohl der christlichen Religion als ihrem Stifter die Originalität abgesprochen. Christi Geist stünde dann in Abhängigkeit des jüdischen Geistes hinsichtlich seines Verständnisses und es wäre Täuschung ihn einen neuen Geist zu nennen. Das aber steht in Wider-

spruch nicht nur mit der Würde der christlichen Religion, sondern auch mit klaren Worten Jesu selbst, wenn er z. B. sagt in Bezug auf sein Evangelium, daß Most nicht in alte Schläuche gefaßt werden dürfe. Jeder große Geist wird zwar am richtigsten verstanden aus der Geschichte, jedoch aus der Geschichte seiner Zeit, und diese ist für Christus die neutestamentliche. Je größer aber ein bevorzugter Geist ist, desto höher ragt er über seine Zeit hinaus und desto weniger ist das Verständnis dieser dem Verständnis seiner Person gleich. Wer Christum allein aus der Geschichte begreifen will, entkleidet ihn seiner göttlichen Würde und vergißt, daß er übergeschichtlich ist, der Sohn des lebendigen Gottes, als welchen ihn die Jünger bei Cäsarea Philippi bekannt haben (Matth. 16, 16. Joh. 6, 69). 19. Für das Verständnis Christi handelt es sich überdem nicht vorzüglich um eine historische Ableitung des von ihm gepredigten Evangeliums und um ein intellektuelles Begreifen seines Wesens, sondern um ein Erleben seiner persönlichen Wirkung und Kraft im Herzen, um innere Erfahrung. „Ich lebe aber; doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir!" (Gal. 2, 20.) 20. Das Judentum hat sich nach der Darstellung der Bibel selbst weniger vorbereitet für das Christentum gezeigt, als das Heidentum. Die Propheten des Alten Testaments haben einen andern Messias verkündigt, als den, der in Christo gekommen ist als Erlöser aller Menschen — ein Schleiermacherscher Gedanke. (Glaubenslehre I, 73 ff.) „Ein Erweis Christi als Erlöser aus den prophetischen Aussagen ist unmöglich." (Glaubenslehre I, 91.) 21. Christentum und Judentum sind prinzipiell von einander verschieden. Das Judentum hat einen transcendenten, das Christentum einen immanenten Gottesbegriff. Das Judentum verlangt Legalität, das Christentum reine Moralität (Eudämonismus gegen selbstlose Gottes- und Menschenliebe.) Das Judentum bleibt im nationalen Partikularismus haften, das Christentum ist universell. Jede von beiden Religionen hat einen anderen Geist (Gesetzlichkeit, Freiwilligkeit). Wie würde sonst Christus den Jüngern den Geist der Wahrheit verheißen haben, der sie in alle Wahrheit leiten sollte? Eine Vereinigung beider zu einer Religion ist nur auf künstliche oder gewaltsame Weise möglich.

b) Pädagogische Gründe. 1. Niemand wird leugnen, daß das Alte Testament eine nicht zu unterschätzende Anzahl guter und sittlich bildender Geschichten enthält. Doch das Neue Testament und die christliche Kirchengeschichte enthalten noch mehr solcher Erzählungen, die für den christlichen Religionsunterricht desto wertvoller sind, weil sie keinerlei Umdeutung bedürfen. 2. Das Neue Testament ist mindestens ebenso vielseitig wie das Alte Testament und bietet so reiche Beziehungen des christlichen Geistes zu allen Verhältnissen des Lebens, daß dieser Schatz kaum je erschöpft werden dürfte. Eine große Anzahl dieser Beziehungen ist angedeutet in den Gleichnissen Jesu, denen Anknüpfungen an das häusliche Leben, Natur und Geschichte nahe lagen. Wenn die Schule aber im Neuen Testament alles findet, wessen sie bedarf, so ist das Alte Testament entbehrlich. 3. Das Alte Testament enthält Erzählungen, die nicht ohne Weglassungen und Eintragungen eines anderen Geistes den Kindern geboten werden können. Deshalb ist es besser sie überhaupt nicht zu verwenden, sondern an ihre Stelle solche Geschichten zu setzen, die so gegeben werden können, wie sie von vornherein sind. 4. Das Alte Testament enthält eine weniger vollkommene Ethik, als das Neue Testament, und so ist das Vollkommene dem weniger Vollkommenen vorzuziehen. 5. Das Alte Testament kann zwar zur Vorbereitung auf das Neue Testament dienen, sofern man etwa die Mission unter den Juden ins Auge faßt. Aber in den Christenkindern ist die christliche Erkenntnis schon vorbereitet durch das christliche Haus, oder doch durch die christliche Umgebung des Kindes, und so bedarf es einer anderen Vorbereitung nicht. 6. Durch die Einführung in das Alte Testament wird zu viel Zeit verloren, die als ein kostbares Gut richtiger ausschließlich auf Einführung in den christlichen Gedankenkreis benutzt wird, der ohnedem in seinem ganzen Reichtum in der Volksschule und für das Volk überhaupt nicht eröffnet werden kann. Damit davon so viel als nur immer möglich dargereicht werde, ist die verfügbare Zeit nur auf Christliches zu verwenden. 7. Wenn auch das Alte Testament den Heilsplan Gottes uns völlig deutlich zu machen vermöchte, dadurch, daß es mit dem Neuen Testament in Verbindung gebracht wird, so lehrt doch das Neue Testament den Heilsplan Gottes schon deswegen besser kennen, weil es universell gerichtet ist. Dabei möchte noch beachtet werden, was Herbart sagt: „Der Glaube

verlangt keinen Weltplan zu wissen in dem Sinne, als ob ein solcher erst müßte in bestimmten Umrissen dargelegt werden, damit man sich entschließe, auf ihn einzugehen." Demut geziemt dem Christen. 8. Das Alte Testament und die in ihm enthaltenen Geschichten haben zweifellos Wert für die Charakterbildung, aber für die christliche Charakterbildung sind christliche Geschichten vorzuziehen. Die Einführung der Kinder in die alttestamentlichen Anschauungen aber können, weil sie andere sind, als die neutestamentlichen, der christlichen Charakterbildung insofern hinderlich werden, als viele dann auf der alttestamentlichen Stufe haften bleiben, da sie nicht tief genug in den christlichen Geist eingeführt werden konnten und auch ein zwiefacher (Altes und Neues Testament) Geist nicht wohl zur Klarheit zu leiten geeignet ist. 9. Wenn das Alte Testament auch eine der Vorstufen für das Christentum ist, so muß es doch unpädagogisch genannt werden, das Kind, welches schon auf der Stufe des Christentums steht, erst wieder auf die Vorstufe hinuntertreten zu lassen, um es dann von neuem auf die christliche Stufe zu stellen. Der gerade Weg ist auch in der Pädagogik immer der beste.

c) Psychologische Gründe. 1. Die frühesten Eindrücke sind für die menschliche Seele die tiefsten und sichersten. Soll das Christentum eingeprägt und befestigt werden in der Schule, so muß nicht nur mit dem Neuen Testament begonnen, sondern dieses auch in dem ganzen Religionsunterrichte an die Stelle des Alten Testaments gesetzt werden, da in den Schuljahren die Seele des Kindes am empfänglichsten ist. 2. Die Psychologie verlangt Anknüpfung. Das Christenkind trägt christliche Vorstellungen in sich, ist wenigstens von christlichem Leben umgeben. Deshalb ist immer wieder nur Christliches an das schon vorhandene Christliche anzuknüpfen. Das Alte Testament aber kann nur durch künstliches Brückenschlagen oder Vermitteln an das Kind gebracht werden. 3. Das Verwandte und Naheliegende ist verständlicher, als das Fremde. Nichts jedoch kann dem deutschen oder irgend einer andern nicht jüdischen Nation angehörigen Kinde fremder sein und ferner liegen, als die Erzählungen des Alten Testaments, die nur durch einen mannigfachen Apparat von Erklärungen und Veranschaulichungen dem modernen Kinde, und dann auch nur annähernd begreiflich gemacht werden können, wobei noch immer, wie jedem Lehrer die tägliche Erfahrung beweist, eine große Anzahl Mißverständnisse zurückbleiben. Die Zeit Christi ist, weil sie eine christlich werdende und geschichtlich klarere ist, dem Kinde näherliegend. 4. Was dem Kinde geboten wird, soll seiner Denkkraft und Entwickelungsstufe angemessen sein. Schöpfungsgeschichte aber (zum großen Teil babylonisch), Sündenfall und alle einer fremden Nation und einer längst vergangenen Zeit angehörige Schilderungen, wie sie von dem Alten Testament geboten werden, reichen viel zu weit über das Fassungsvermögen des Kindes hinaus. Nur durch Verständliches und Verstandenes aber wird Interesse hervorgerufen und erhalten. 5. Im Religionsunterrichte ist, wenn er nicht schablonenhaft sein und bloßes Gedächtniswerk darbieten soll, auf persönliche innere Erfahrungen des Kindes Rücksicht zu nehmen und einzuwirken. Erzählungen aber, wie die von Noah, Isaaks Opferung, Josephs Reichsverwesung in Ägypten, Israels Auszug und fast alle die anderen Geschichten, die aus dem Alten Testament erzählt zu werden pflegen, sind vollständig ungeeignet auf kindliche religiöse Erfahrungen Beziehung zu nehmen, oder solche hervorzubringen. Es ist schwer, irgend etwas in ihnen zu entdecken, was das Kind religiös nachempfinden könnte. 6. Der christliche Charakter, um dessen Förderung allein es sich in der religiösen Erziehung der christlichen Schule handelt, wird nur gebildet durch ideellen oder „phantasierten" Umgang ausschließlich mit christlichen Charakteren. Durch das Alte Testament ist solcher Umgang nicht zu gewinnen und so muß es fern bleiben. Der Umgang mit Christus und mit Christen ist hier allein ins Auge zu fassen, nicht der mit Jakob, oder Joseph, oder Moses, oder sonst einem alttestamentlichen Manne, so groß und fromm er sein mag. 7. Die Bildung des Gedankenkreises und dessen Klärung ist nur dadurch zu erreichen, daß von einem bestimmten Gesichtspunkte aus auf das Kind gewirkt und dasselbe in eine bestimmte Denkungsart eingeführt wird. Altes und Neues Testament haben je einen andern Geist und so kann die Einführung in beide Gedankenkreise nur verwirren, oder an der Klärung hindern, vorzüglich wenn, wie das in einer großen Anzahl von Schulen geschieht, zwischen Altem und Neuem Testament abgewechselt wird. Zwei verschiedene religiöse Geister in einer Schule müssen sich gegenseitig stören. 8. Ein Haupt-

grundsatz psychologischer Pädagogik ist das „Individualisieren", von größter Wichtigkeit gerade für die religiöse Erziehung. Die Kinder verschiedener Nationen haben auch verschiedene nationale Individualitäten, die zu berücksichtigen sind. Dies wird verhindert durch das Jüdisch-Nationale, das im Alten Testament hervortritt, weil die jüdische Religion eng mit dem Nationalen verknüpft ist. Das Christentum aber ist international und will und soll in die Eigentümlichkeit einer jeden Nation einziehn, um sie mit dem heiligen Geiste Christi zu durchdringen. Die internationale Individualität aber wird beeinträchtigt, sobald ihr der Geist einer anderen Nation aufgedrungen werden soll. Das deutsche Christenkind hat unbedingten Anspruch auf möglichstes Bekanntwerden mit dem deutschen Christentume und seiner Geschichte. 9. Das Ideale ist dem Kinde vorzuhalten, nicht das zu Verbietende (nitimur in vetitum). Daher ist die vollkommene Ethik des Christentums zu lehren und Christus, der Vollkommene, vor die Seele der zu Erziehenden zu stellen. Durch den Ausblick zu ihm wird nicht nur die Erkenntnis des Gottwohlgefälligen erweckt, sondern auch eine tiefere Erkenntnis der Sünde hervorgebracht. Der Dekalog ist hierzu nicht geeignet, wie das Beispiel des reichen Jünglings beweist (Matth. 19, 16—23), weil er in der Hauptsache nur Verbote enthält. Je deutlicher und vollkommner die Vorstellung des Guten ist, desto deutlicher und feiner ist auch die Erkenntnis der Sünde, indem der Mensch mit dem Ideale sich vergleicht. 10. Nur was andauernd und immer neu verstärkt auf das Gemüt einwirkt, ist von durchdringender Wirkung. Das heilige Wesen Christi kann nur dann den vollen und bleibenden Eindruck machen, den die christliche Schule im Religionsunterrichte zu erstreben hat, wenn nicht zu viel andere Gestalten diese Eine umgeben. Das Allzuverschiedene wirkt zerstreuend. Deshalb müssen die alttestamentlichen Gestalten der Christi und denen des Christentums weichen. Der Ermüdung durch Darbietung immer desselben wird aber dadurch von Anfang an vorgebeugt, daß in der eingehenden Darstellung Christi und christlicher Geschichte ein unerschöpflicher Reichtum von Beziehungen enthalten ist, wodurch das Interesse allzeit erhalten und gleichschwebende Vielseitigkeit desselben hervorgebracht wird.

5. Antisemitismus u. Philosemitismus. Die Frage über Beibehaltung des Alten Testaments oder seine Entfernung in Bezug auf den christlichen Religionsunterricht in der Volksschule ist eine rein pädagogische und hat sonach mit antisemitischen Parteibestrebungen nicht das Mindeste zu schaffen. Kant (Werke, herausgegeben von Hartenstein VI, 264) behauptet hinsichtlich dessen: daß dann, wenn das Judeatum aus der christlichen Religion entfernt sein würde, die Juden desto eher geneigt sein dürften in das Christentum einzutreten. Demnach wäre die Ablehnung des Alten Testaments, statt Antisemitismus vielmehr Philosemitismus. Kants Ausführungen lauten: „Mendelsohn sagte (um alles Ansinnen an einen Sohn Israels zum Religionsübergange abzuweisen), da der jüdische Glaube selbst nach dem Geständnis der Christen das unterste Geschoß ist, worauf das Christentum als das obere ruht, so sei es schon so viel, als ob man jemandem zumuten wollte, das Erdgeschoß abzubrechen, um sich im zweiten Stockwerk ansässig zu machen. Seine wahre Meinung aber scheint ziemlich klar durch. Er will sagen, schafft ihr erst selbst das Judentum aus eurer Religion heraus (in der historischen Glaubenslehre mag es als eine Antiquität immer bleiben), so werden wir euern Vorschlag in Erwägung nehmen können . . . Übrigens werden die heiligen Bücher dieses Volks, wenn gleich nicht zum Behufe der Religion, doch für die Gelehrsamkeit, wohl immer aufbewahrt und geachtet bleiben; weil die Geschichte keines Volks mit einigem Anschein von Glaubwürdigkeit auf Epochen der Vorzeit, in die alle uns bekannte Profangeschichte gestellt werden kann, so weit zurück datiert ist, als diese (sogar bis zum Anfang der Welt) und so die große Leere, welche jene übrig lassen muß, doch wodurch ausgefüllt wird."

6. Vermittelnde Richtungen. Gegenüber der vollen Verwertung des Alten Testaments, in der religiösen Volkserziehung und der ausnahmslosen Fernhaltung desselben vermittelnd treten die auf, welche das Alte Testament nur für den Anfang des Volksschulunterrichts als ungeeignet ansehen, wie Zeller, Palmer, Georg Schulze, Cremer, Leutz, auch Wiedemann, Kehr und die Zillerianer, die letztgenannten, um nach ihrer Kulturstufentheorie mit Märchen und der Robinsonade, Wiedemann und Kehr, um mit kleinen Geschichten und Fabeln zu beginnen. Einige von der Schule Herbart-Zillers beschränken die Behandlung des Alten Testaments auf das dritte und vierte Schuljahr und lassen mit dem fünften Schul-

jahre das Neue Testament eintreten. Gleichfalls vermittelnd ist die Richtung der Pädagogen, die das Alte Testament auf ein möglichst geringes Maß beschränken wollen. Sie werfen denen, die das Alte Testament als nicht geeignet für die christliche Erziehung halten, allzu schroffen Radikalismus vor. Einige der Vermittler, wie Lietz, auch Flöring, empfehlen besonders die Behandlung der Propheten, die in direkter Beziehung zu Christo stehend angesehen werden müßten, und außerdem nur einige wenige andere alttestamentliche Geschichten. Bei diesen Vorschlägen sind vorwiegend praktische Gesichtspunkte maßgebend. Die, welche die völlige Entfernung des Alten Testaments aus der Volksschule befürworten, erinnern gegen den Standpunkt der Vermittlung, daß für eine Auswahl alttestamentlicher Stoffe der klare, allgemein anerkannte Maßstab fehlt, die Behandlung der Propheten aber nicht ohne ausführlichere Schilderung der gesamten nationalen Geschichte Israels möglich und für die Kinder der Volksschule vielfach zu schwer sei. Für eine pragmatische Behandlung des Lebens Jesu lassen auch die Gegner des Alten Testaments eine mehr oder weniger eingehende Berücksichtigung der Propheten zu und verlangen nur, daß diese dann vorwiegend mit der Person Jesu als Weissagung auf die Erfüllung, nicht mit der Geschichte Israels in ihrer ganzen Ausführlichkeit in Beziehung gesetzt werden. Eine Art Elementarunterricht in der vergleichenden Religionswissenschaft würde nach ihrer Auffassung ein orientierender Blick vom Christentume aus auf das Alte Testament und die heidnischen Religionen, wenigstens der Kulturvölker bilden. In seine vollen Rechte aber müßte ein solcher für die höheren Schulen treten, die Zeit genug zur Verfügung und Schüler von höherer Erkenntnisstufe haben, um neben dem Heidentum Altes Testament und Judentum eingehend zu behandeln. Ihnen liegt die Pflicht ob, die religiöse Erziehung so umfassend als möglich zu machen.

Litteratur: Schleiermacher, Sendschreiben an Lucke, 1829. — A. Ritschl, Die Entstehung der altkatholischen Kirche, 1850. — Hilgenfeld, Das Urchristentum in den Hauptpunkten seines Entwickelungsgangs, 1855. — Derselbe, Das Urchristentum und seine neuesten Bearbeitungen (Zeitschrift für wissenschaftliche Theologie, 1858, I, III und IV.) — Ferd. Chr. Bauer, Geschichte der christlichen Kirche (Kirchengeschichte der drei ersten Jahrhunderte), 1863. — Riehm, Die besondere Bedeutung des Alten Testaments für die religiöse Erkenntnis und das religiöse Leben der Gemeinde, 1864. — Grau, Semiten und Indogermanen 1867. — Hausrath, Neutestamentliche Zeitgeschichte, 1868. — Diestel, Die kirchliche Anschauung vom Alten Testamente (Jahrbücher für deutsche Theologie. 1869). — Derselbe, Geschichte des Alten Testaments in der christlichen Kirche, 1869. Möntsch, Über Indogermanen und Semitentum, 1872. — Grau, Ursprung und Ziele unserer Kulturentwickelung, 1875. — Schleiermacher, Glaubenslehren, 1884. — Lechler, Das apostolische und nachapostolische Zeitalter, 1885. — Hilgenfeld, Zeitschrift für wissenschaftliche Theologie, 1886, Heft IV. — Derselbe, Judentum und Judenchristentum, 1886. — P. de Lagarde, Deutsche Schriften, 1886. — Siegfried, Die theologische und die historische Betrachtung des Alten Testaments, 1890. — Schüner, Geschichte des jüdischen Volks im Zeitalter Jesu Christi, 1896. — Grau, Was bleibt von dem Alten Testament? 1891. — Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus von einem christlichen Theologen, (Katzer) 1893 (enthält reiche Litteraturangaben). — Die christliche Welt, herausgeg. von M. Rade, 1894 Nr. 5 bis 7, 18, 22, 25. Der praktische Schulmann, XLIII, 449 ff. — Walther, Evangelienbuch, 1894. — Achelis, Der gegenwärtige Stand der Katechetik (Zeitschrift für Theologie und Kirche), 1894. — Lietz, Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religionsunterrichts. (Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, herausgegeben von W. Rein, 1895.) — Flöring, Das Alte Testament im Religionsunterricht, 1895. — Katzer, Der christliche Religionsunterricht ohne das Alte Testament (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik), 1896 — Ostermai, Die neueren Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evangelischen Religionsunterrichts der Volksschule (Pädagogische Studien), 1896. — Lietz, Die Erziehung in der Religion Jesu u. s. w. (Seminarbuch des Päd. Seminars Jena, VII) 1897.

Löbau i. S. Katzer.

Jüdisches Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland

1. Ansässigkeit von Juden in Deutschland. 2. Perioden ihres Erziehungs- und Unterrichtswesens. A. Erste Periode. a) Der Elementarunterricht. b) Der höhere Unterricht. c) Erziehungs- und Unterrichtsmaximen. d) Über Umgang mit Büchern und Schreibzeug. B. Zweite Periode a) Der Elementarunterricht. Klagen über den Verfall. Allgemeine Übelstände des Elementarunterrichts als Ursache seines Verfalles. b) Der höhere Unterricht. Klagen über die Rektoren der Akademieen und deren Jünger. Das Vortragswesen und die Studien auf den Akademieen. Erziehungsmaximen. C. Dritte Periode. a) Die jüdische Freischule in Berlin. b) Die Wilhelmsschule in Breslau. c) Die jüdische Haupt- und Freischule in Dessau. d) Die Jacobsonschule in Seesen am Harz. e) Die Samsonsche Freischule in Wolfenbüttel. f) Die Real- und Volksschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt a. M. (Philanthropin). D. Vierte Periode. a) Die Religionsschulen. b) Lehrerseminare und theologische Lehranstalten.

1. Ansässigkeit von Juden in Deutschland. Juden hat es in Deutschland seit un-

vordenklichen Zeiten gegeben. Luther sagt: „Daß vor Zeiten viel Jüden in Italien und Deutschland geflohen sind und darinnen gewohnt haben, da ist kein Zweifel an ..... so sehen wir auch noch durch ganz Deutschland ihre Fußstapfen. Ist doch keine Stadt, kein Dorf, es hat Namen, Gassen von Jüden. Und man sagt, daß Jüden zu Regensburg gewohnt haben eine lange Zeit vor Christi Geburt. Es ist ein mächtig Volk gewest." Diese Ansicht von der uralten Ansässigkeit der Juden in Deutschland wird auch durch jüdische Quellen bestätigt. Über ihr Schulwesen verbreitet zuerst die Nachricht von einem Ereignis Licht, daß im J. 917, nach einigen noch in der Zeit Karls d. G., und sogar auf dessen Veranlassung stattfand. Dies ist die Übersiedlung der Gelehrtenfamilie Kalonymos aus Lucca nach Mainz. Sei dieser Zeit entstanden nach und nach berühmte Gelehrtenschulen in Mainz, Worms, Speyer, Köln im Westen, Regensburg und Nürnberg im Süden, Wien und Wiener-Neustadt im Osten, Magdeburg und Merseburg im Norden.

2. Perioden des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Deutschland. Deren lassen sich vier feststellen: A. Die erste Periode erstreckt sich von den ältesten Zeiten bis in die Zeit der Restauration der Wissenschaften oder das Reformationszeitalter. B. Die zweite Periode reicht von dem angegebenen Zeitpunkte bis zu Moses Mendelssohn. C. Die dritte Periode umfaßt den Zeitraum von Mendelssohn bis zur gesetzlichen Anerkennung der politischen und bürgerlichen Gleichberechtigung der Juden. D. Die Gegenwart.

A. Erste Periode. In der ältesten Zeit erscheint durch die politische und bürgerliche Sonderstellung der Juden die Ausbildung oder Festhaltung eines besonderen jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens ebenso berechtigt wie geboten. Dasselbe beschränkt sich fast ausschließlich auf das religiöse Gebiet. Da aber auch das gesamte christliche Bildungswesen dieser Zeit auf theologischer Grundlage ruht, so besteht, trotz der Ausschließung der Juden aus dem öffentlichen Leben, eine unverkennbare Gleichmäßigkeit, um nicht zu sagen, Verwandtschaft zwischen ihrem und dem christlichen Bildungswesen. Der der jüdischen Religion durch ihre Grundschrift, den Pentateuch (hebr. Thora d. i. Lehre) aufgeprägte lehrhafte Charakter brachte es mit sich, daß keiner des Verständnisses der Thora ermangelte, daß daher des (hebräischen) Lesens und Schreibens Unkundige fast niemals vorkamen. Durch den erwähnten Charakter der jüdischen Religion wurde ferner auch der Studiengang bestimmt, welcher von einem Elementarunterricht ausgehend in einem höheren Unterricht endete.

a) Der Elementarunterricht. Mit einer besonderen Feierlichkeit wurde der Knabe im Alter von 5 bis 6 Jahren am Wochenfeste (Pfingsten), als am Feste der Offenbarung, dem Unterrichte überwiesen. Man führte ihn in festtäglicher Kleidung in das Gotteshaus vor die auf dem Betpulte ausgebreitete Thora, aus welcher die Festtag-Perikope (der Dekalog) vorgelesen wurde. Sodann übergab man ihn dem Lehrer, der ihn auf den Arm nahm und ihn zum Unterrichte niedersetzte. Der Lehrer nahm eine Tafel, auf welcher die vier ersten und die vier letzten Buchstaben des hebräischen Alphabets, ferner der Satz 5. Mos. 33, 4: „Eine Lehre hat uns Moses geboten zum Erbteil für die Gemeinde Jakobs", sowie die Worte: „Die Lehre sei mein Beruf", und der erste Vers aus 3. Mos. — in hebräischer Sprache — verzeichnet waren, und machte die einzelnen Buchstaben namhaft, welche der Knabe gleich dem übrigen Inhalt der Tafel nachsprechen mußte. Letztere war mit Honig bestrichen, den das Kind ableckte, um gleichsam die Süßigkeit der Lehre zu kosten. Auch gab es einen Honigkuchen bei dieser Feierlichkeit, auf welchem verschiedene Bibelverse standen, z. B. Ezech. 3, 3: „Und er sprach zu mir: dein Leib esse und deinem Eingeweide führe zu diese Rolle, welche ich dir gebe. Und ich aß sie, und sie war in meinem Munde wie Honig so süß," ferner Jes. 50, 4: „Gott der Herr hat mir eine gelehrige Zunge gegeben, zu erkennen, dem Müden ein Wort zur Zeit zu sagen, am Morgen erweckt, er erweckt am Morgen mein Ohr, der Belehrung zu lauschen. Gott der Herr hat mein Ohr geöffnet und ich habe nicht gemurrt, zurück bin ich nicht gewichen," weiter Ps. 119, 9: „Womit kann ein Knabe rein erhalten seinen Weg? Wenn er sich hält nach deinem Worte," und mehrere andere auf den Unterricht im Gottesworte bezügliche Verse. Ferner gab es da ein Ei (wohl dem „Pappelei" des deutschen Volksaberglaubens entlehnt), worauf folgende Verse geschrieben waren: Ps. 119, 99: „Von allen meinen Lehrern bin ich klug geworden, denn deine Zeugnisse sind mein Gespräch," das. 100: „Von Greisen nehme ich Erkenntnis an, denn

deine Befehle bewahre ich." das. 103: „Wie angenehm sind meinem Gaumen deine Reden, süßer als Honig meinem Munde." das. 105: „Eine Leuchte meinem Fuße ist dein Wort und ein Licht meinem Pfade." Der Lehrer las mit dem Knaben alles, was auf der Tafel, dem Kuchen und dem Ei geschrieben war, und nach Beendigung der Lektion bekam er Kuchen und Ei, dieses, nachdem es gekocht und geschält worden war, sowie Äpfel und sonstiges Obst zu essen. Auch mußte der Knabe gewisse geheimnisvolle und eine Beschwörung des Dämons der Vergeßlichkeit enthaltende Worte aussprechen. Zuletzt führte man ihn längs eines Flusses spazieren, weil die Thora dem Wasser verglichen wird, und gemäß Spr. Sal. 5, 16: „Es sollen strömen deine Quellen nach außen hin, auf weiten Strecken Wasserbäche."

Der eigentliche Unterricht begann mit dem Buchstabieren. Das Alphabet wurde in gerader und umgekehrter Reihenfolge gelesen, wobei auch die einzelnen Buchstaben mittelst verschiedener Kombinationen zu Wörtern verbunden wurden, um sie besser dem Gedächtnisse einzuprägen. Wie aus diesem Grunde bei den Griechen die Buchstaben α ω β ψ (vergl. Hieronym. zu Jerem. XXV, 26), so wurden in derselben verkehrten Reihenfolge und aus demselben Grunde bei den Juden die Buchstaben א ח ב ט kombiniert, oder andere Kombinationen vorgenommen. Um diesen Anfangsunterricht interessant zu machen, wurden die Buchstaben in ihrem Wortsinne, oder nach ihrer Zahlbedeutung gefaßt, und so das ganze Alphabet als eine fromme Unterweisung gelehrt, etwa folgendermaßen: Aleph, d. h. lerne, Beth, die zwei Lehren (die Thora und die mündliche Lehre), Gimel, die drei Teile der heil. Schrift (Pentateuch, Propheten und Hagiographen) u. s. w. Schon im Talmud kommt eine derartige Auslegung des Alphabets zu pädagogischem Zwecke vor, wir werden einer solchen auch später begegnen. Konnte der Schüler lesen, so begann die Lektüre des Pentateuch und die Übersetzung ins Deutsche. Diese Sprache galt auch den nach dem schwarzen Tode nach Polen ausgewanderten Juden als die obligate Übersetzungssprache. Das erste gedruckte hebräisch-deutsche Glossar zur Bibel ist in Krakau 1534 erschienen. Der Bibelunterricht begann mit dem dritten Buche Moses', dem Opferbuche, gemäß der Absicht, daß die Reinen (die Kinder) mit dem Reinen (dem Opfer) zuerst sich beschäftigen sollten. Bei der Bibellektüre wurde eine gewisse Kantilene beobachtet, die im Unterschiede von der synagogalen, welche Trop (τρόπος) genannt wurde, Stubentrop hieß, von der Stube (hebr. Cheder = Schulstube), in welcher unterrichtet wurde. Der Fortgang beim Bibelunterricht war derart, daß zuerst die Bedeutung des einzelnen Wortes (Perusch hammilloth), dann der Zusammenhang des Verses (Chibbur happesukim), sodann der Zusammenhang des Inhaltes eines Abschnittes (Chibbur hainjanim) gelehrt wurde. Daher bezeichnete man die Thätigkeit des schon vorgerückteren Schülers mit dem Ausdruck: er lernt Chibbur. Seit dem Erscheinen des von Raschi (Abkürzung für R. Salomo ben Isak, geb. zu Troyes, 1040) verfaßten Bibelkommentars, dessen sich Nikolaus von Lyra bediente, welchen wiederum Luther stark benutzte, ward dieser Kommentar, wie Terenz in dem Lateinischen, ein unumgängliches Schulbuch der Juden, das bei dem Bibelunterrichte des reiferen Schülers in Verwendung trat. Wenn dieser das Verständnis der Thora erlangt hatte, ging er zur Mischna und zu leichteren Partieen des Talmud über. Mit diesem Pensum, zu welchem noch die Übersetzung des hebräischen Gebetbuches hinzukam, war der Lehrstoff des Elementarunterrichts erschöpft. In der Regel war der Lehrer (Melammed) nicht von der Gemeinde bestellt, sondern wurde von einer Anzahl von Hausvätern, die ihm ihre Kinder anvertrauten, in Sold genommen. Er besorgte auch die Schulstube (Cheder), welche gewöhnlich einen Teil seiner Wohnung bildete. Für arme Kinder sorgten die Talmud-Thora-Vereine, deren es in jeder Gemeinde einen gab, das sind Vereine, welche für den religiösen Unterricht der Jugend, besonders der unbemittelten, sorgten. Es nahmen aber auch Kinder bemittelter Eltern öfter an diesem, von Vereinen, oder auch von der Gemeinde unterhaltenen, also gewissermaßen öffentlichen Unterricht Anteil. Wie aus dem Bisherigen hervorgeht, beschränkte sich die Schul- und Unterrichtspflicht nur auf die männliche Jugend. Der Mädchenunterricht war vollständig Privatsache, wurde demnach durch Privatlehrer, die von einem Familienvater, oder deren mehreren für ihre Töchter in Sold genommen wurden, besorgt und erstreckte sich nicht weiter, als auf Lesen und Schreiben und die Kenntnis der täglichen Gebete. Da es aber auch wirklich gelehrte Frauen gab, so kann man hieraus schließen, daß das weibliche Geschlecht nicht durchweg auf den knappen Mädchenunter-

richt sich beschränkte, sondern daß mitunter Angehörige derselben auf privatem Wege ihre Bildung bis zu eigentlicher Gelehrsamkeit erweiterten. Ferner mag bemerkt werden, daß das Rechnen keinen eigentlichen Unterrichtsgegenstand bildete, es wurde reiferen Knaben nebenbei gelehrt, da für das Verständnis gewisser Partieen des Talmud arithmetische und geometrische Kenntnisse erforderlich sind, und auch der Handel, der fast ausschließliche Erwerbszweig der Juden, Beschlagenheit im Rechnen nötig machte. Der Unterricht im Deutschen, wie die Lektüre deutscher Bücher (bei den Juden gleich den lateinischen als „galchisch", d. h. geistlich, vom hebr. Galach = tonsuriert, oder auch als sefer passul, „verbotene Bücher" bezeichnet) waren verpönt. Deutschschreiben war daher bei den Juden eine nicht häufig anzutreffende Fertigkeit, wie die zahlreichen, in den städtischen Archiven aufbewahrten jüdischen Urkunden über mit Christen abgeschlossene Häuserkäufe und Verkäufe beweisen, welche Urkunden in hebräischer Sprache und Schrift abgefaßt, auch mit hebräischen Namensunterschriften versehen sind. Andererseits müssen doch manche durch Selbststudium die Kenntnis des Deutschen und der deutschen Litteratur sich angeeignet haben, denn fast die gesamte deutsche Heldensage wurde von Juden selbständig in Versen und Prosa für Juden bearbeitet. Diese mit hebräischen Charakteren und in deutscher Sprache abgefaßten, also jüdisch-deutschen Helden- und Sagenbücher fanden unter den Juden die eifrigsten Leser.

b) Der höhere Unterricht. Dieser von dem Gemeinde-Rabbiner oder einem anderen innerhalb der Gemeinde ansässigen Gelehrten erteilte Unterricht erstreckte sich auf das ganze Gebiet des Talmud, beschränkte sich aber auch auf dasselbe, und war unentgeltlich. Die Lokalität bildete das Lehrhaus (Bethamidrasch), die ganze Institution führte den Namen Jeschiba (= consessus, vergl. arab. medschlis), Akademie, deren Rektor den Namen Rosch Jeschiba und deren Jünger Bachurim genannt wurden. An dem Unterrichte auf diesen Gelehrtenschulen beteiligten sich Knaben nach erlangter religiöser Mündigkeit, d. h. vom 14. Jahre an, aber auch ältere junge Männer und selbst Verheiratete. Der von Späteren gerühmte Vorzug der in diesen Akademieen gehaltenen Vorträge bestand darin, daß dieselben darauf ausgingen, mittelst einer gesunden Textkritik und ruhiger, sachlicher Diskussion und Disputation das Verständnis des Talmud den Schülern zu erschließen, und daß letztere durch diese Lehrweise angeleitet wurden, sich selbständig Urteile und Entscheidungen über zweifelhafte religiöse Vorkommnisse zu bilden. Andererseits ließ der Vortragende sich angelegen sein, aufstoßende Fragen, welche sich aus dem Gegenstande selbst ergaben, zu beantworten und Widersprüche auszugleichen. Auf diese Weise wurde der Talmud durch Zusätze, Tossafot genannt, erweitert. Hefte mit solchen Tossafot wurden von berühmten, scharfsinnigen Meistern entweder eigenhändig angelegt, oder von ihren Schülern zusammengestellt, und diese bildeten dann mit einen Lehrstoff auf den Talmudschulen. Es gab zweierlei Vorträge (Schiurim), insofern einerseits auf Vertiefung in eine schwierige Abhandlung gesehen („scharf Schiur"), andererseits aber Stoffaufnahme, d. h. allgemeine Kenntnis des Talmud (paschut, d. h. einfacher Schiur) beabsichtigt wurde.

c) Erziehungs- und Unterrichtsmaximen. Über die Grundsätze, welche in diesem Zeitalter für das Erziehungs- und Unterrichtswesen maßgebend waren, geben nachstehende, dem „Buche der Frommen" (begründet von R. Jehuda ben Samuel, dem „Frommen", geb. in Regensburg 1216) entnommene Bestimmungen Aufschluß.

„Knaben und Mädchen lasse man nicht miteinander spielen. Man gewöhne Kinder zeitig, nicht alles anzugreifen, denn Kinder verstehen in der Regel nicht, sich gehörig die Hände zu waschen, und sie greifen am Ende, wenn man ihnen nicht wehrt, gar in die Schüssel, während Erwachsene am Tische sind. Hat jemand einen Gast, einen Lehrer, oder selbst einen Tagelöhner zu Tische, so trage er Sorge, daß die Kinder keine beschmutzten Nasen haben, noch sonst beschmutzt sind. Jene würden sich ekeln, aber Anstand nehmen, dies zu äußern. Ein Kind, das noch nicht weiß, weshalb man es züchtigt, soll man nicht anschreien, wenn es sich unanständig aufführt. Wer Waisenkinder aufzieht, und, wenn er Ungezogenheiten bei ihnen wahrnimmt, sie aus falscher Rücksicht zu züchtigen unterläßt, opfert sein Verdienst dem Schaden auf, den er stiftet. Er soll sie wie seine Kinder ohne verkehrte Schonung, jedoch nicht im Zorne strafen. Man soll kein klatschsüchtiges Waisenkind aufziehen. Ein Vater soll den Kindern sagen: so thue ich, so hat mein Vater gethan, damit sie sich gewöhnen, ebenso zu thun. Die Kinder geraten meistens den

Eltern nach: wenn diese betrügen, unredlich in Maß und Gewicht sind, oder Geld fälschen, dann üben auch die Kinder diese Laster, und vom Thorastudium kann gewiß bei ihnen keine Rede sein. Man erteile Kindern keine Aufgaben, deren Vollführung ihnen zu schwer fällt, man soll den Kindern auch nicht viel Geld geben, selbst nicht zu guten Zwecken. Wer reich ist und Kinder hat, die seinen Ermahnungen zur Lehre und Sittlichkeit nicht folgen, der thut wohl daran, sie in die Lage zu bringen, daß sie ihr Brot sich selbst durch ihrer Hände Arbeit verdienen und dadurch wieder auf gute Wege kommen. Sieht er aber, daß sie durch seine Zurückhaltung schlimmer werden, so wende er sich ihnen wieder zu. Der Vater soll bei der Wahl des Berufes die Neigungen seiner Söhne beachten: wer von ihnen das Studium mit sittlichem Ernste betreibt, den lasse er dem Studium sich widmen, wer aber der Lehre nur obliegt, um zu glänzen, aber nicht darnach handelt, den bestimme er lieber für eine praktische Thätigkeit. Der Vater ist verpflichtet, auch seine Töchter mit den Hauptlehren der Religion bekannt zu machen. Der Mädchenlehrer soll nicht unverheiratet sein."

„Ein Vater soll seine Kinder nicht selbst unterrichten, sondern ihnen Lehrer halten, wenn seine Vermögensumstände es gestatten. Ein Lehrer soll keinen Angeber unter seinen Schülern dulden. Er soll den Schülern sagen: so thue ich, so hat mein Lehrer gethan, damit sie sich daran ein Beispiel nehmen. Er soll den Schülern nichts auftragen, was zu thun ihnen schwer fällt. Lehrer soll man nicht auf der Gasse aufhalten, denn man stört sie im Unterricht. Noch weniger darf man sich, während sie unterrichten, mit ihnen in Unterhaltung einlassen. Auch soll man Schüler keinem Lehrer anvertrauen, der viel Besuch empfängt. Ein Lehrer soll nicht sagen: weil ich unter Tags unterrichte, so will ich früh aufstehen und für mich studieren, denn er wird alsdann während des Unterrichts schläfrig sein und seiner Pflicht Abbruch thun. Lehrer dürfen sich aus eben diesem Grunde nicht mit Fasten kasteien. Ein Lehrer soll für die Schüler eines Kollegen ebenso besorgt sein, wie für die eigenen. Hat einer z. B. eine Tossafotsammlung, welche sein Kollege nicht besitzt, so soll er sie diesem nicht vorenthalten in der Absicht, dessen Schüler an sich zu locken, sondern er soll ihm die Sammlung darleihen, denn es heißt: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Nehmen Schüler, die aus der Ferne kommen, bei einem Lehrer Quartier, so sollen sie auch seinen Vorträgen beiwohnen, und nicht bei einem anderen hören. Dies ist jedoch nur der Fall, wenn beide gleich gelehrt sind. Anderenfalls soll der Lehrer nicht beleidigt sein, wenn die bei ihm wohnenden Schüler bei einem anderen Lehrer, selbst wenn dieser jünger ist, hören, er soll vielmehr selbst zu den Schülern sagen: hört bei wem ihr wollt. Denn nicht bei jedem Lehrer hat der Schüler mit seinem Studium Glück. Was ein Lehrer dem Schüler verboten hat, soll der andere ihm nicht erlauben. Ein bereits vorgerückter, scharfsinniger Schüler soll nicht den Vorträgen eines weniger scharfsinnigen Lehrers beiwohnen, denn dieser fühlt sich beschämt, auch wenn der Schüler schweigt, und keine Einwürfe erhebt. Man achte darauf, daß das Kind alles, was es lernt, auch verstehe, selbst wenn es nur lesen lernt. Geht es zur heil. Schrift über, so soll der Lehrer den frommen Sinn im Kinde wecken, daß es die Thora ehre, er soll ihm zu Bewußtsein bringen, daß es Gott im Himmel ist, der ihm Nahrung giebt; wird es größer, soll er ihm von der ewigen Belohnung und Bestrafung reden, denn Kinder führen ein Traumleben: wie der Erwachsene im Traume alles für wahr hält, was ihm erscheint, so glauben Kinder alles, was man ihnen sagt, bis schlechte Gesellschaft sie verführt. Man vertraue Kinder keinem zornigen Lehrer an. Der Lehrer soll den Schüler nicht mit dem Buche schlagen und der Schüler den Schlag nicht mit dem Buche abwehren. Auch auf das Buch soll der Lehrer nicht im Zorne schlagen. Man lasse gute Kinder nicht zusammen mit ungeratenen unterrichten. Sieht der Lehrer, daß einige Schüler schneller vorwärts kommen, andere dagegen zurückbleiben, so soll er selber beantragen, daß den vorgerückten ein eigener Lehrer gehalten werde, und auf den ihm dadurch erwachsenen Schaden keine Rücksicht nehmen. Wofür ein Kind Talent und Neigung hat, das soll man ihm lehren. Wenn es in der Bibel Fortschritte macht, dränge man es nicht zum Talmud, wenn im Talmud, dränge man es nicht zur Bibel. Wer mit dem 15. Jahre noch nicht reif für den Talmud ist, der lerne Bibel, Midraschim (ethische Auslegungen der Bibel) und ein Kompendium der religionsgesetzlichen Vorschriften. Schüler, denen es beim Disput bloß auf das Rechtbehalten ankommt, soll man nicht unterrichten. Man lasse sich den Unterricht nicht bezahlen, sondern nur

den Zeitverlust und Auslagen. Man soll dem Vortragenden nur dann Einwürfe machen, wenn man weiß, daß es ihm angenehm ist. Einem stotternden Schüler empfehle der Lehrer, seine Fragen nach Entfernung der übrigen Schüler, oder schriftlich vorzubringen, damit er nicht ein Gegenstand des Spottes werde."

d) Über Umgang mit Büchern und Schreibzeug. Darüber handeln folgende Bemerkungen in dem vorerwähnten „Buch der Frommen": „Man soll nicht Anstand nehmen, Bücher (Handschriften) zu verleihen, aus Besorgnis, daß die Schrift verlöscht werden könnte. Besser, die Schrift wird verlöscht, als daß die Bücher unbenutzt liegen. Ein Vater, der zwei Söhne hat, von denen der eine Bücher verleiht, der andere aber nicht, soll seine Bücher dem ersteren hinterlassen. Beim Verleihen von Büchern soll man demjenigen, der sie täglich benützt, vor demjenigen, der sie nicht täglich benützt, den Vorzug geben. Je mehr Abschriften von einem Buche genommen werden, desto größer ist das Verdienst des Eigentümers, er soll deshalb die Abschriftnahme nicht aus Besorgnis, daß das Buch Schaden nehmen könnte, verweigern. Man soll sehr darauf bedacht sein, die Bücher in Ehren zu halten. Man soll beim Liniieren eines Heftes sich nicht eines anderen Buches zur Unterlage bedienen, geschweige, daß man dasselbe, oder auch den noch unbeschriebenen Teil zu einem unehrbaren Zwecke gebrauchen dürfte. Federn, womit man heilige Schriften schreibt, soll man, selbst wenn sie unbrauchbar werden, nicht geringschätzig behandeln, z. B. auf der Erde liegen lassen. Das Zeigestäbchen, womit man Kindern die Buchstaben und Wörter zeigt, soll man zuspitzen, bevor man es in Gebrauch nimmt. Durch letzteren erlangt es Heiligkeit, und man darf alsdann die Schnitzel nicht auf die Erde fallen lassen. Dasselbe gilt auch von einer Feder, die man zum Schreiben heiliger Schriften verwendet. Mit einer solchen Feder soll man sich nicht kratzen (noch viel weniger darf man das Buch dazu benutzen), auch keine Geschwüre damit öffnen. Gleiches gilt auch von der Feile und Nadel, die man zum Glätten und Heften der Schriften verwendt. Man darf in einem religiösen Buche keine Schuld, noch Rechnung vermerken. Man darf auch keine Feder, noch Münzen, noch sonst etwas zur Aufbewahrung hineinlegen. Man soll nicht einmal vorübergehend die Feder oder das Messer auf das Buch legen, um sie beim Schreiben und Zurichten desselben zur Hand zu haben. Man soll ein Buch nicht gebrauchen, um sich damit vor der Sonne oder vor Rauch zu schützen, oder etwas darunter zu verbergen. Man darf Bücher nicht bei Eßwaren aufbewahren, es könnten sonst Mäuse, durch diese angelockt, jene mit benagen. Geht das Schloß eines Buches schwer zu, so soll man letzteres nicht mit den Knieen zudrücken."

B. Zweite Periode. Diese ist eine Periode des Rückganges, welcher schon seit dem „schwarzen Tode" (1348) und den durch denselben herbeigeführten Judenverfolgungen in den jüdischen Gemeinwesen überhaupt, ganz besonders aber in den Unterrichtsverhältnissen hervortrat. Dennoch ist für jetzt der Unterschied zwischen dem jüdischen und dem christlichen Schul- und Bildungswesen kein erheblicher. Der Mangel an deutscher Bildung konnte an den Juden nicht auffallen, wenn man bedenkt, wie auch bei den Christen die „tütschlere" der „rechten" (d. h. lateinischen) Schule nachstand, so daß in der Ordnung für die Schule zu St. Stephan in Wien vom Jahre 1446 ein Kustos bestellt wurde, „der anschreib die schüler, die deutsch reden oder sust unzuchtig sein". Andererseits beruht auch jetzt noch der gesamte Unterricht auf religiöser Grundlage, und in dieser Hinsicht weist sogar noch um 1523 der Laienprediger Sebastian Lotzer auf das Unterrichtswesen der Juden rühmend hin, indem er von ihnen sagt: „Ja freylich sind sy glert sy leren jr Kind von jugent auf ihr gsatz verston". Anders gestaltete sich die Sache seit der Restauration der Wissenschaften. Während unter den Christen der Humanismus das Schulwesen auf eine neue, wissenschaftliche Grundlage stellte, blieben die Juden durch ihre ihnen zuerst aufgedrängte, dann freiwillig von ihnen festgehaltene Absonderung von dieser Wendung gänzlich unberührt, was zur Folge hatte, daß nicht bloß die Kluft zwischen dem christlichen und jüdischen Bildungswesen sich immer mehr erweiterte, sondern auch, daß das letztere an sich selbst immer weiter in Verfall geriet, aus welchem es erst durch die von Moses Mendelssohn herbeigeführte Bewegung erlöst wurde.

a) Der Elementarunterricht. Über die Lehrgegenstände wird in den Statuten des Talmud-Thora-Vereins zu Krakau (dessen Gemeinde aus deutschen Juden bestand) vom Jahre 1639 folgendes vorgeschrieben: „Der Lehrer und Unterlehrer der Talmud-Thora soll

den Kindern, welche in die Knabenschule gebracht werden, das Alphabet samt den Vokalen lehren, auch das Gebetbuch und den Pentateuch mit der Erklärung des Bar-Mosche (eines jüdisch-deutschen Glossars von Moses Särtels, gedruckt 1604), und zwar nur dieser, dazu auch die Erklärung Raschis, ferner die jeweilige Gebetordnung, auch Lebensart und gute Aufführung, einem jeden nach seinem Verstande und seiner Bildungsstufe .... Auch sollen sie ihnen die Kunst lehren, mit den Buchstaben und in der fremden (d. h. deutschen, im Unterschiede von der hebräischen) Sprache, die wir reden, zu schreiben (d. h. in hebräischer Kursivschrift deutsch schreiben). Auch sollen sie den verständigen unter den Schülern die Tafel der (hebräischen) Zeitwörter lehren, auf daß sie das Wesen der heiligen Sprache verstehen lernen, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Einzahl, Mehrzahl, angeredete Person, dritte Person, regelmäßige, unregelmäßige Zeitwörter, Geminata, ebenso alle Konjugationen und Formen. Auch sollen sie ihnen die Rechenkünste beibringen, Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division." Über die Methode beim Unterricht des Alphabets sagt R. Abraham Chajim Schor in einer zu Prag 1682 erschienenen Schrift folgendes: „Wenn die Lehrer den Kleinen die Buchstaben des Aleph Beth lehren, so sagen sie zu ihnen: das Gimel hat einen Beutel an der Seite (ג) das Dalet hat einen kurzen Fuß (ד), das Alef vergleichen die Lehrer mit einem Menschen, der einen Krug in der Hand hat und Wasser schöpft, und einen Krug auf dem Rücken hat (א), von dem Beth sagen sie, daß es einen breiten, offenen Mund hat (ב), von dem Pe, daß sein Mund fast verschlossen sei (פ).

Klagen über den Verfall. Von den sehr zahlreichen Klagen über den Verfall des Elementarunterrichts sei nur eine der mehrfachen hierher gehörigen Äußerungen des Prager Oberrabbiners R. Löwe b. Bezalel (gest. 1609) angeführt: „Früher betrieb man den Unterricht der Knaben planmäßig: mit fünf Jahren zur Bibel, mit zehn zur Mischna, mit fünfzehn zum Talmud. So legte man dem Knaben nur diejenige Last auf, die er nach seinem Alter ertragen konnte. Wenn er durch den Bibelunterricht mit den Grundvorschriften der Religion vertraut geworden war, so war das Fundament gelegt, und er war für die Mischna vorbereitet und konnte auf ihr weiterbauen, um das Verständnis des Talmud zu erlangen. Dann konnte er zu selbständiger Forschung vordringen und in gelehrten Streit sich einlassen. Aber die Thoren in diesen Ländern gehen einen verkehrten Weg. Sie nehmen mit dem Knaben etwas Bibel aus dem laufenden Wochenabschnitte, unterbrechen dann wieder und gehen in der anderen Woche zum nächsten Wochenabschnitt über, und wenn dann das Jahr um ist, hat er den Anfang vergessen. So geht es im zweiten, dritten, vierten Jahre u. s. w., nur daß der inzwischen reifer gewordene Knabe ein größeres Pensum des laufenden Wochenabschnittes bewältigen kann; gleichwohl bleibt ihm zuletzt, wenn er vom Bibelunterricht scheidet, nichts im Gedächtnis ... Manche führen alsdann den Knaben sogleich zum Talmud, da lernt er dann bloße Worte sprechen, ohne daß er sich ein Bild von dem Gegenstande der Verhandlung machen kann. Dann, wenn der Knabe reifer geworden, muß er Tossafot lernen, ohne zuvor den Talmudtext und die Halacha (die gesetzliche Vorschrift) begriffen zu haben. Lehrer von dieser Methode sind mit Blindheit geschlagen."

Allgemeine Übelstände des Elementarunterrichtes als Ursachen seines Verfalles. Diese faßt der Lehrer Moses b. Aron aus Mähren im Jahre 1635 in folgenden Punkten zusammen: 1. Jeder Lehrer hat wenigstens zehn Knaben zu unterrichten, darunter sind sechs oder vier, die Talmud mit Kommentar (Raschi) und Tossafot lernen, zwei oder drei lernen halbe Halachas, andere zwei oder drei lernen Pentateuch oder Mischna. Demnach hat jeder Lehrer viererlei zu unterrichten, auf diese Weise ist kein gedeihlicher Unterricht möglich. 2. Man lehrt dem Knaben Pentateuch, bevor er im Gebetbuch heimisch ist. Überdies lernt er ein Stück von diesem, dann wieder ein Stück von dem nächsten Wochenabschnitt. So geht es das ganze Jahr hindurch, so daß der Knabe vor Anfang des zweiten Abschnittes bereits den ersten vergessen hat, und er zuletzt keinen Satz und keinen Gegenstand aus der Thora weiß. Nachher, wenn er einen oder zwei Abschnitte durchgemacht hat, fängt er sogleich Mischna an, und zwar lernt er nur ein oder zwei Kapitel vom Traktate Berachot (dem ersten der Mischna). Dann beginnt er sofort mit dem Talmud, den er in derselben Weise betreibt. 3. Die dritte Ursache des Verfalls liegt darin, daß der Familienvater in jedem Semester (Seman) seinen Sohn bei einem anderen Lehrer andingt. 4. Der Lehrer ist auf die Stunde angewiesen,

und, da er bedrängt ist, schaut er jeden Augenblick nach, ob es halb oder ein viertel ist. Man kann aber selbst nur zehn Stunden täglich nicht aufmerksam unterrichten. 5. Man wiederholt nicht, weder Pentateuch, noch Mischna, noch Talmud. 6. Der Lehrer muß dem Familienvater schmeicheln, damit er ihm den Knaben nicht abnehme. Deshalb lernt er mit dem Knaben Mischna, oder Talmud mit Kommentar und Tossafot, obgleich er nicht dafür reif ist. Ja der Lehrer lobt und rühmt den Knaben vor seinem Vater, und zuweilen muß er selbst dem Knaben schmeicheln, damit dieser bei ihm lerne, was ein vollständiger Verderb ist. 7. Die meisten Familienväter sind zu arm, um für einen guten Lehrer und eine gute Mitschülerschaft zu sorgen. 8. Der Lehrer ist immer in Wohnungsverlegenheit. 9. Der Lehrer unterrichtet in seinem Hause bei Weib und Kindern, was Störungen verursacht. 10. Der Lehrer erhält seinen Lohn nicht pünktlich von dem Familienvater.

b) Der höhere Unterricht. Derselbe weist in dieser Periode dieselben Zeichen des Verfalles auf, welche bei dem Elementarunterricht nachgewiesen wurden. Wie der letztere infolge des Mangels einer richtigen Methode und durch die prekäre Stellung der Lehrer immer mehr abwärts ging, so und in noch höherem Grade verschlimmerten sich durch die gleichen und andere hinzutretende Ursachen die Verhältnisse auf den Akademieen oder Jeschibas. Die Bachurim oder Studierenden der höheren Talmudschulen sind in ihrem Leben und Treiben den Bachanten der deutschen Universitäten nicht unähnlich, und die Schilderungen, welche Thomas Platter von den Wanderungen, Freuden und Leiden der christlichen Studenten entwirft, passen mehr oder weniger auch auf die Jünger der Talmudschulen.

Klagen über die Rektoren der Akademieen und deren Jünger. Darüber sagt R. Salomo Luria um 1550: „Leider sind der Ordinierten zwar viele, aber der Wissenden wenige, und die Kenntnislosen nehmen zu, denn nicht einer kennt seinen Wert, und sobald er die Ordination erhalten hat, spielt er sich als Herrn auf, und sammelt vermittelst Geldes frecherweise Bachurim um sich nach Art der großen Herren, die sich Diener zu dem Zwecke mieten, daß sie vor ihnen herlaufen .... So giebt es auch Alte, leider Gottes, welche den Zusammenhang einer talmudischen Abhandlung nicht ganz zu erfassen vermögen, dennoch üben auch sie ohne Besitz von Weisheit die Herrschaft über die Gemeinde und Gelehrten aus, legen in Bann, erlauben Verbotenes, und ordinieren Schüler, die nicht bei ihnen studiert haben, es liegt ihnen eben an der Bezahlung und dem Entgelt, welche sie dafür erhalten .... Wenn auch mitunter ein Mann von großem Scharfsinn und von Gelehrsamkeit sich findet, so führt er sich schlecht auf und seine Vorträge dienen nicht der Sache und der Erfüllung religiöser Vorschrift, sondern sollen nur den Disput verlängern und einen Namen machen."

Das Vortragswesen und die Studien auf den Akademieen. Wie schon im Vorstehenden angedeutet wurde, gingen die Talmudvorträge in dieser Periode nicht sowohl auf gründliche Erfassung des Gegenstandes, als vielmehr auf Übung des Scharfsinnes und Ausbildung der Fähigkeit aus, mittelst haarspaltender Distinktionen und Vereinigung der entlegensten Themata schwindelhafte Gedankengebilde — Chillukim genannt — aufzuführen, wobei man Gelegenheit fand, seinen Scharfsinn in Trugschlüssen leuchten zu lassen. Die Disputation — der Pilpul — nahm überhand und artete häufig in ein ohrenbetäubendes Gezänke, ja nicht selten in Schlägerei aus. Über dieses Vortragswesen bemerkt der Prager Oberrabbiner R. Salomo Ephraim Lenczyc im 16. Jahrh.: „In betreff der Scharfsinnsübung und des Pilpul, den man Chilluk nennt, habe ich vielfachen Verkehr mit den großen Weisen des Zeitalters gepflogen, um ihn zu unterdrücken, weil nach meiner Ansicht eine bewußte Fälschung Gottesverachtung ist, aber ich konnte sie nicht beseitigen." Es bildeten sich förmliche Methoden für diese Sophismen aus; die nach den Talmudschulen, auf denen sie erfunden worden, „Regensburger", „Nürnberger" u. s. w., oder nach ihren formalen Eigentümlichkeiten „Ausbrenger", „Blausser" u. s. w. genannt wurden. Über das immer mehr verwildernde Disputieren auf den Talmudschulen äußert sich noch gegen Ende des 17. Jahrh. der Wormser Rabbiner Jair Chajim Bacharach folgendermaßen: „Wir sollten mit Ruhe und Vernunft disputieren, so daß der eine zuvor höre, was der andere sagt, und ihm nicht in die Rede fällt. So streiten christliche Gelehrte miteinander, und so waren auch die Dispute der alten Philosophen gehalten." Die Studien der Talmudjünger entsprachen den Vorträgen ihrer Meister. Es kam ihnen vorzugsweise darauf an, sog. „Neuigkeiten" (Chiddushim = Novellen)

d. h. irgend eine scharfsinnige Frage, oder Antwort, oder Entscheidung zu erlauschen und in ihre Sammelhefte (Kobez, Likkutim), welche mit den „Scharteken“ der christlichen Studenten dieser Zeit verglichen werden können, einzutragen, um damit von Schule zu Schule zu wandern, durch die neuen Funde, die aber mitunter den Meistern gestohlen waren, zu glänzen, die Vortragenden in Verlegenheit zu bringen, die Aufmerksamkeit reicher Väter heiratsfähiger Töchter auf sich zu ziehen und eine gute Partie zu machen. Über diese Veräußerlichung der Studien reichen die Klagen bis in das 18. Jahrhundert.

Erziehungsmaximen. Dieselben sind im Buche „Josef Omez“ des R. Juspa Hahn, welcher im 17. Jahrh. in Frankfurt a. M. lebte, entnommen und beruhen teilweise auf einer älteren Moralschrift. „Wenn der Knabe zu sprechen anfängt, lehre man ihn den folgenden Bibelvers (hebräisch) sagen: „Die Lehre, welche uns Moses geboten hat, ist ein Erbteil der Gemeinde Jakob“ (5. Mos. 33, 4), sowie den ersten Vers des „Höre Israel“ (das. 6, 4). Deswegen schickt es sich, die Kleinen anzuleiten, daß sie während des Abtrocknens der Hände das „Höre Israel“ sprechen. Mit zunehmendem Wachstum läßt man den Knaben noch andere Bibelverse auswendig lernen. Mit 3 Jahren lehrt man ihn die Buchstaben kennen. Kleine Kinder beschenkt man mit Honig, Nüssen u. dergl., um sie zu veranlassen, daß sie in die Schule gehen. Mit zunehmendem Wachstum lehrt man sie Näschereien verachten und verspricht ihnen schöne Kleider. Wenn der Knabe noch älter geworden, eifert man ihn dadurch an zum Lernen, daß man ihm sagt, er werde ein „Bachur“ heißen. Weiter reizt man ihn dadurch an, daß man ihm den Titel Rabbi u. s. w. in Aussicht stellt, bis er endlich so groß und verständig geworden, daß er alle diese Dinge verachtet und die Thora um ihrer selbst willen lernt. Man lehrt die Kleinen, den Eltern, den Lehrern, angesehenen und frommen Männern die Hände zu küssen. Man läßt sie an Zurüstungen für die Ausübung religiöser Vorschriften teilnehmen. Der Vater soll sein Kind lieben wie sich selbst, aber er soll ihm seine Liebe nicht zeigen. In allen Stücken muß man seine Kinder gleich halten, um keine Eifersucht unter ihnen zu stiften. Man soll vor Kindern böse Menschen tadeln und verwünschen, und die guten loben. Der Vater soll seine kleinen Söhne selbst ins Gotteshaus führen, und sie anleiten, die Responsen mitzubeten, jedoch dürfen sie nicht zu klein sein, weil sie alsdann die Andacht der Beter stören würden. Auch bei Krankenbesuchen, Hochzeiten und Bestattungen soll der Vater die kleinen Söhne mitnehmen, um sie zur Übung frommer Werke anzuhalten. Größere Knaben soll man nicht zu strenge behandeln, geschweige schlagen, schelten und verwünschen, sondern ruhig mit ihnen reden. Gleichwohl soll der Vater auch seine erwachsenen, selbst seine verheirateten Söhne zu ermahnen nicht unterlassen.... Auch nach der Hochzeit (die in jungen Jahren bei Kindern reicher Leute stattzufinden pflegte) soll ihnen der Vater einen Lehrer halten. Sonst werfen die Söhne die Lehre von sich, und, da sie für nichts zu sorgen haben, sondern am Tische ihres Vaters oder Schwiegervaters essen, kommen sie in Gefahr, auszuarten. Der Vater muß jedoch seine Ermahnung nach dem Alter des Sohnes abmessen, damit er ihn nicht zur Widerspenstigkeit reize. Ein 22- oder 24jähriger Sohn heißt erwachsen. Man halte, selbst wenn man reich ist, seine Kinder in Essen und Trinken so, wie sie es später allenfalls selbst verdienen können. Ein Sprichwort sagt: „Aus einem Pauer ist gut ein Edelmann zu zihn, aber aus einem Edelmann kann man nit wol ein Pauer zihn.“ Es ist sehr wichtig, Kinder von klein an einer edlen Ausdrucksweise sich befleißigen zu lassen, daß sie nicht klatschen, fluchen, schwören, unzüchtig reden und Schimpfnamen geben. Deshalb soll der Vater gleichfalls eine edle Ausdrucksweise pflegen, und andere, die in Gegenwart der Kinder übel reden, darob tadeln. Man lege Kinder weder Schimpf- noch Kosenamen bei, die häßlich sind, z. B. Wurm, Esel u. dergl., auch sage man nicht scherzweise zu ihnen: „die Katze, der Hund, das Pferd wird dich beißen.“

„Der Vater soll wenn möglich seinem Sohne selbst den ersten Unterricht geben. Geht er in die Schule, so soll er selbst ihn dahin führen. Allzufrüh soll man ein Kind nicht lernen lassen. Der Schüler soll so lange bei einem Gegenstande festgehalten werden, bis er ihn erfaßt hat. Zuerst kommen die Buchstaben, dann die Vokale, dann die Verbindung der Laute zu Wörtern. Jedes muß zuvor fest eingeübt sein, bis man zum andern übergeht.... Beim Unterrichte in der Bibel soll der Schüler so lange ausharren, bis sie ihm geläufig ist, auch soll man nicht einen neuen Wochenabschnitt mit ihm beginnen, bevor er den vorhergehenden

durchgenommen hat. Es ist frommer Brauch, den Bibelunterricht der Kinder mit dem dritten Buche Moses zu beginnen. Mit 10 Jahren soll der Knabe Mischna, mit 13 Talmud zu lernen anfangen. Hat er alsdann noch nicht das Verständnis dafür erlangt, so bleibe er dem Talmud fern, aber man fahre fort, ihn in den biblischen Büchern zu unterrichten, lasse ihn allwöchentlich den Wochenabschnitt samt der Erklärung Raschis oder wenigstens den Abschnitt im Zusammenhang (Chibbur) lernen, sowie die über die Segensprüche handelnden Kapitel aus dem „Schulchan Aruch“ (Kompendium der Religionsvorschriften).

C. **Dritte Periode.** Diese beginnt gegen Ende des 18. Jahrhunderts und wird ausgefüllt von dem immer weitere Kreise ergreifenden Anschluß der deutschen Juden an die Zeitbildung und der demselben entsprechenden Umwandlung ihres Schulwesens. Dieser Umschwung, der sich nur unter schweren Kämpfen vollzog, indem einerseits die Frommen unter den Juden deutsche Bildung verpönten, andererseits die politische und bürgerliche Ausnahmsstellung der Juden die Aufrechterhaltung des hergebrachten, längst im Argen befindlichen jüdischen Schulwesens begünstigte, ist wesentlich auf die von Moses Mendelssohn ausgegangenen Anregungen zurückzuführen. Zwar hatten schon früher einzelne Juden ihre Studien an den öffentlichen Lehranstalten zurückgelegt. Am 27. Juli 1640 befahlen die Scholarchen in Frankfurt a. M., daß man der zwo Juden-Medicorum zween Söhne in die Schul (Gymnasium) gehen lassen soll, sie des catechismi überhebe, auch aller classium Knaben ernstlich anbefohlen, sie unmolestiret zu lassen. Tobija Nerol, geb. in Metz 1652, Arzt und Verfasser eines hebräischen naturwissenschaftlich-encyklopädischen Werkes, durfte nebst einem anderen Juden mit Erlaubnis des Kurfürsten von Brandenburg und auf dessen Kosten seine Studien auf der Universität zu Frankfurt a. O. machen. Im 18. Jahrh. gab es schon mehrere in der wissenschaftlichen Welt anerkannte jüdische Gelehrte, mehr oder weniger Autodidakten, wie der berühmte Ichthyologe Bloch in Berlin, der fruchtbare medizinische und hebräische Schriftsteller Levison daselbst, der auch eine Zeitlang Professor der Arzneikunde in Upsala war, der Philosoph Salomon Maimon, der Dichter Ephraim Kuh in Breslau, sowie viele andere, denen auch die hochgebildeten Frauen anzureihen sind, die zum Teil dem Freundeskreise der Heroen der deutschen Litteratur angehören. Besonders übte die französische Litteratur eine starke Anziehungskraft auf die deutschen Juden aus, und der Rabbiner Hirsch Koidanower in Frankfurt a. M. ruft von seinem Standpunkte vorwurfsvoll aus: „Das Französische und andere Sprachen sind jetzt die Hauptgegenstände des Unterrichts, der Unterricht in der Thora ist nur Nebensache.“ Die eigentliche systematische Umgestaltung des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Deutschland jedoch datiert von der Gründung der nachstehend benannten Schulen:

a) Die jüdische Freischule in Berlin, 1778 unter der Leitung von David Friedländer und Isaak Daniel Itzig errichtet. Ein christlicher Gelehrter, der die Anstalt beschrieb, bemerkte darüber: „Wenn wir nach der Quelle dieser wichtigen Begebenheit forschen, so finden wir sie in der Brust des Weisen unseres Geschlechts, des Sokrates unserer Zeit, Moses Mendelssohns.“ Über die erste Einrichtung der Schule ist nichts Genaues bekannt. „Es scheint, als wenn die Schule nicht überhaupt in gewisse Klassen geteilt worden sei, sondern als wenn man nach jedem Gegenstand gebildete Abteilungen unterschieden hätte: für deutsch 3, französisch 4, hebräisch 3, kaufmännische Kenntnisse 2, Rechnen 3, Buchhalten, Schreiben und Zeichnen je 2 Abteilungen.“ „Das auf $1\frac{1}{2}$ Thlr. monatlich fixierte Schulgeld zahlten von den 65 Zöglingen ganz 9, die übrigen zu ermäßigten Summen, daß im ganzen 50 Thlr. herauskam.“

b) Die Wilhelmsschule in Breslau, gegründet 1791, nach kurzer Dauer eingegangen.

c) Die jüdische Haupt- und Freischule in Dessau (Herzogliche Franzschule), gegründet 1799 von einem Vereine jüdischer junger Männer. Als Endzweck der Schule wird in einer dem Fürsten Franz überreichten Bittschrift die Absicht angegeben, „gute und moralische Bürger und treue Unterthanen zu bilden“. An den Rand des den Bestand der Schule genehmigenden Gutachtens der Regierung schrieb der Landesherr sub dato 19. Mai 1801: „Ich genehmige dieses und hat die Regierung den Supplikanten meine Zufriedenheit über deren nützliches Unternehmen bekannt zu machen.“ Derselbe ernennt in einem Patent vom 20. Januar 1808 „den Vorsteher der jüdischen Schulen David Fränkel wegen seiner ausgezeichneten Verdienste, sowohl um die Knaben-, als auch um die neulich von ihm selbst errichtete

Mädchenschule zum ordentlichen Direktor dieser Schulen".

d) **Die Jacobsonschule in Seesen am Harz**, gegründet 1801 von Israel Jacobson (geb. zu Halberstadt 17. Oktober 1768, gest. in Berlin 13. September 1828), zugleich Pensionsanstalt. „Die Jacobson-Schule ist nach Absicht und im Geiste ihres humanen Stifters eine allen Religionsparteien ohne Unterschied zugängliche, simultane Erziehungsanstalt (für Knaben), welche der physischen, religiös-sittlichen und intellektuellen Ausbildung ihrer Zöglinge eine gleichmäßige Sorgfalt widmet." In dem Zeitraum von 1801—1838 waren 282 Knaben in der Anstalt erzogen worden und 192 hatten freien Unterricht erhalten; von diesen 474 Knaben gehörten 171 der christlichen Religion an. Von 1838 bis Ostern 1867 sind 711 Knaben im Hause erzogen und 733 außerdem in der Anstalt unterrichtet worden. Von diesen 1444 Schülern haben 719 der christlichen Konfession angehört. (Gegenwärtiger Direktor Dr. Emil Philippson.)

e) **Die Samsonsche Freischule in Wolfenbüttel**, zugleich Pension, begründet (eigentlich aus zwei älteren Samsonschen Talmudschulen umgeschaffen), 1807 von Isaak Herz Samson. Erster „Inspektor" war Samuel Meyer Ehrenberg (geb. 1773; gest. 1853). In dieser Schule haben auch die bekannten jüdischen Gelehrten L. Zunz und M. Jost ihre Vorbildung genossen. Nach dem letzten Bericht befanden sich am 1. Februar 1894 in der Schule 117 Zöglinge jüdischer, 7 christlicher Konfession, wovon 106 Hausschüler, 18 Stadtschüler. Davon waren 22 Freizöglinge, 16 Schüler genossen Ermäßigung. Unterrichtsfächer sind: Israelitische Religion, christliche Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Rechnen, Naturwissenschaften, Gesang, Turnen, Turnspiele. „Die Geschichte der Samsonschen Freischulen ist im kleinen die jüdische Kulturgeschichte seit 50 Jahren" bemerkt treffend (vor 1844) ein Gelehrter, der selbst in diesem Institute seine Vorbildung genossen. (Gegenwärtiger Direktor Dr. Ludwig Tachau.)

f) **Die Real- und Volksschule der israelitischen Gemeinde in Frankfurt a. M. (Philanthropin)**, begründet 1804 von Siegmund Geisenheimer. In einem Protokolle vom Jahre 1811 heißt es: „Schon der Name der Schule (Philanthropin) spricht für die Zulassung von Kindern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses, und die Vorsteher freuen sich, ... ihre Gefühle für Toleranz öffentlich an den Tag zu legen." Die Schule besteht aus einer Knaben- und einer Mädchenschule. Nach dem Bericht vom Jahre 1875 wurde im Wintersemester dieses Jahres die erstere von 478 Schülern, die letztere von 344 Schülerinnen besucht. Beide Schulen zerfallen in neun Klassen. Die Lehrgegenstände sind die in den Real- und Volksschulen üblichen. Außerdem ist natürlich das Hebräische und die israelitische Religionslehre in den Lehrplan aufgenommen. Neuerdings ist die Aufnahme christlicher Schüler und Schülerinnen, wie ich glaube, durch die preußische Regierung untersagt. (Gegenwärtiger Direktor ist Dr. Hermann Baerwald.)

Durch die Gründung der vorerwähnten Institute wurde auch an vielen anderen Orten für die Gemeinden der Anstoß gegeben, Schulen zu errichten, sowohl für Knaben, wie für Mädchen, so daß in dem ersten Drittel des gegenwärtigen Jahrhunderts fast jede jüdische Gemeinde ihre Volksschule besaß. Der Unterhalt wurde aus Stiftungen einzelner Wohlthäter, oder aus dem Gemeindeeinkommen bestritten. Die Regierungen leisteten aus den Staatskassen entweder gar keinen, oder nur ab und zu gelegentlich einen Zuschuß, ja es war ihnen das Erziehungswesen der Juden gleichgiltig. Erst in dem General-Juden-Reglement für Süd- und Neuostpreußen vom 17. April 1797 erkannte der preußische Staat seine Verpflichtung, die Juden zu nützlichen Staatsbürgern zu erziehen, öffentlich an, aber die Geldmittel mußten doch, wie der preußische Minister Hoym die Posener Kammer instruierte, durch „Beiträge der Judenschaft" zusammmengebracht werden. Diese Haltung der Regierungen hat indessen nicht gehindert, daß von den jüdischen Gemeinden Volksschulen gegründet und auf eigene Kosten erhalten wurden. Auch in Österreich wurden seit dem Erscheinen des von Joseph II. erlassenen Toleranzediktes (1782) in den jüdischen Gemeinden der Monarchie Elementarschulen errichtet, zuerst in Triest, dann in Prag und anderen Orten. In diesen Schulen wurde nach der sog. Normallehrart (daher „Normalschulen") unterrichtet. Indem Joseph II. die Juden seines Reiches zur Errichtung solcher Schulen nötigte, und ihnen den Eintritt in die Gymnasien und Universitäten, der zwar auch bis dahin nicht verboten war, ausdrücklich gestattete, hat er zur Verbreitung

moderner Bildung unter ihnen den ersten Anstoß gegeben, welcher von den segensreichsten Folgen begleitet war.

D. Vierte Periode. Seit der staatlichen Anerkennung der politischen und bürgerlichen Gleichberechtigung der Juden, also etwa seit 1848, datiert eine neue Periode des jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens, die sich dadurch von der vorangegangenen unterscheidet, daß von dem letzteren, als etwas Abgesondertem, genau genommen nicht mehr die Rede sein kann. Die deutschen Juden (auch in Österreich) unterliegen der allgemeinen Schulpflicht, besuchen die öffentlichen städtischen und staatlichen Schulen, die Gymnasien und Universitäten, und genießen mit regem, aber nicht durchweg gern gesehenem Eifer deutsche Bildung, da sie sich als Deutsche fühlen und als Deutsche gelten wollen. Die aus früheren Zeiten stammenden konfessionellen Schulen werden zwar noch von den Gemeinden erhalten, aber neue sind nicht hinzugekommen, ja die Gemeinden haben sich gegen Versuche, solche zu begründen, ablehnend verhalten. Dies ist um so begreiflicher, als auch von Staats wegen für den religiösen Unterricht der israelitischen Schüler und Schülerinnen an den Volks-, Bürger- und Mittelschulen gesorgt wird. In Österreich ist diese Ordnung gesetzlich durchgeführt, und sobald an einer Lehranstalt zwanzig israelitische Schüler sich befinden, so muß auch für deren Unterweisung in der Religion von seiten der Anstalt Sorge getragen werden. Die israelitischen Religionslehrer sind den christlichen nahezu gleichgestellt. In Preußen hat zwar der Staat diese Verpflichtung noch nicht auf sich genommen, wohl aber werden an vielen städtischen Schulen die israelitischen Kinder in ihrer Religion unterrichtet und erhalten die Religionslehrer dafür eine Remuneration. Es kann aber nicht fehlen, daß die gesetzlich anerkannte Gleichberechtigung auch auf diesem Gebiete überall zur Durchführung gelange. Somit beschränkt sich jetzt das jüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen als solches darauf, dem Bedürfnisse der religiösen Bildung Rechnung zu tragen. Diesem wird abgeholfen durch:

a) Die Religionsschulen. Wenngleich, wie bemerkt wurde, an den öffentlichen Schulen den israelitischen Schülern Religionsunterricht erteilt wird, so macht doch die Natur des letzteren den Bestand eigener Religionsschulen notwendig, welche denn auch von allen jüdischen Gemeinden erhalten werden. Die Pflege der hebräischen Sprache, welche in der Hauptsache die Sprache des jüdischen Kultus ist, bildet aus diesem Grunde, nicht minder aber deswegen, weil sie die Sprache der Grundschrift der jüdischen Religion ist, einen notwendigen Bestandteil des jüdischen Religionsunterrichts. In dieser Hinsicht bilden die Religionsschulen eine Ergänzung des an den öffentlichen Schulen erteilten religiösen Unterrichts. In denselben werden die Schüler und Schülerinnen mit dem Verständnis der hebräischen Gebete vertraut gemacht. Die Knaben lernen auch die hebräische Bibel übersetzen, erlangen Kenntnis von dem Wissen der Liturgie, und in den sog. Talmud-Thora-Schulen sogar Verständnis der Mischna und leichterer Partieen des Talmud. Ferner wird sowohl in dem Religonsunterricht an den öffentlichen Schulen, wie in den besonderen Religionsschulen Unterricht in der jüdischen Geschichte und systematischer Religionsunterricht nach zahlreich vorhandenen Lehrbüchern, welche durchaus den berechtigten modernen Anforderungen entsprechen, erteilt.

b) Lehrerseminare und theologische Lehranstalten. Mit der Errichtung jüdischer Elementarschulen wurde auch das Bedürfnis nach Anstalten zur Ausbildung jüdischer Lehrer rege. Bereits 1809 wurde ein Lehrerseminar in Cassel gegründet. Das in Berlin noch bestehende wurde am 18. November 1840 mit Reden des „Ältesten der Judenschaft" Dr. Moritz Veit und des Dirigenten des Seminars Dr. L. Zunz eröffnet. Andere Seminare befinden sich in Münster und Hannover, an welchem letzteren Orte das daselbst bestehende Seminar auch Subvention von der Provinzialregierung genießt. Im Zusammenhange mit dem Eintritt der deutschen Juden in die moderne Bildung entstand ferner auch das Bedürfnis nach wissenschaftlich gebildeten Rabbinern und nach Anstalten für deren Ausbildung. Die älteste dieser Anstalten ist das „Jüdisch-theologische Seminar Fränckelscher Stiftung" in Breslau, welches im August 1854 eröffnet wurde. Diesem reihen sich an die Jüdisch-theologische Lehranstalt und das Rabbinerseminar in Berlin, sowie die im Jahre 1893 in Wien eröffnete Israelitisch-theologische Lehranstalt. Die wissenschaftlichen Bestrebungen dieser Anstalten werden in alljährlich erscheinenden Berichten dargethan. Alle die genannten Institute werden aus Privatmitteln erhalten, nur die letzterwähnte Anstalt wird von der österreichischen Regierung subventioniert.

Litteratur: Güdemann, Geschichte des Erziehungswesens und der Kultur der abendländischen Juden I, III. Wien, Hölder, 1880, 1888. — Ders. Quellenschriften zur Geschichte des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden. Berlin, A. Hofmann & Co., 1891. — Ludwig Geiger, Geschichte der Juden in Berlin. Berlin, J. Guttentag I, 84 ff. — Ludwig Horwitz, Geschichte der Herzogl. Franzschule in Dessau 1799—1849 (Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde, 6. Bd.). — Ehrenberg, Die Samsonsche Freischule zu Wolfenbüttel (Litteraturbl. d. Orients 1844, S. 66 ff.). — Arnheim, Die Jacobson-Schule zu Seesen am Harz. Braunschweig, Vieweg 1867. — Hermann Baerwald, Zur Geschichte der Real- und Volksschule der israel. Gem in Frankfurt a. M. (Einladungsschrift 1869, 1875) — Das jüdische Schullehrer-Seminarium in Berlin. Berlin, Veit & Co., 1840.

Wien. M. Güdemann.

Jugendhorte

s. Knabenhorte

Jugendlektüre und Schülerbibliotheken

1. Lesebedürfnis. 2. Gefahren der Jugendlektüre. 3. Auswahl (Anforderungen an eine gute Jugendschrift: a) bezüglich des Inhalts, b) bezüglich der Form, c) bezüglich der Ausstattung). 4. Zweige der Jugendlitteratur. 5. Einrichtung einer Schülerbibliothek. 6. Verwaltung der Schülerbibliothek. 7. Massenlektüre.

1. Lesebedürfnis. Die Bedeutung der Lektüre für das Volk, namentlich aber auch für die Jugend, ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr ins rechte Licht gerückt worden, und damit ging die Entwickelung der Volks- und der Schülerbibliotheken Hand in Hand.

Daß das Lesebedürfnis vorhanden ist, davon zeugt schon, rein äußerlich betrachtet, der massenhafte Verbrauch des Papiers. F. Meyer giebt an, daß sich in Deutschland zwischen 500 und 600 Papierfabriken befinden, die jährlich wenigstens 4 Millionen Centner Papier erzeugen. Nimmt man davon $^2/_3$ als Druckpapier und den Bogen zu 10 g an, dann ergiebt sich die ungeheuere Menge von 12500000000 Bogen für das Jahr oder etwa 33 Millionen für einen Tag. Soviel wird verbraucht und im ganzen auch gelesen, zum Teil sogar von mehreren Personen. Wenn die Bücherfabrikation, zumal in der letzten Zeit, auch weit über das Bedürfnis hinausgewachsen ist, so richtet sich doch im allgemeinen die Produktion nach der Nachfrage. Mag man das Viellesen — ganz abgesehen von der Qualität der geistigen Nahrung — als erfreuliche oder krankhafte Erscheinung der Zeit betrachten — es ist einmal vorhanden, und die Sachlage zwingt uns, damit zu rechnen.

Auch bei der Jugend findet sich das Bedürfnis nach Lektüre. In der Schule werden die Kinder, so schnell es geht, mit der Lesefertigkeit ausgerüstet, und von der Möglichkeit der Lektüre bis zu ihrer Wirklichkeit ist keine so weite Kluft, daß sie nicht der Nachahmungstrieb und das Interesse leicht zu überbrücken vermöchten. Blicken wir in den Palast oder in die Hütte: das Kind liest oder — es hat wenigstens den Wunsch zu lesen. In den Jahren 1885 bis 1887 sind allein 1381 Jugendschriften neu erschienen. Die Jugendlitteratur ist geradezu eine Macht geworden, der man die sorgfältigste Beachtung schenken muß, wenn sie nicht als verborgener Erziehungsfaktor unkontrollierbar mitwirken soll.

2. Gefahren der Jugendlektüre. Herder sagt, ein Buch habe oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben. Wenn wir auch der Ansicht sind, daß diese Behauptung cum grano salis aufgefaßt werden muß, so werden wir die großen Gefahren der schlechten Lektüre doch keineswegs verkennen. Es werden uns viele Beispiele ihrer verderblichen Wirkungen erzählt, so von Dreyer (S. Litt.). Recht eindringlich weist auch Kaselitz (S. Litt.) auf die Gefahren der Jugendlektüre hin. Es wird gegen dieselbe von ihren Gegnern eine ganze Reihe von Vorwürfen erhoben: So sagt man, die Lektüre dränge die Wirkung der lebendigen Rede zurück. Früher habe man abends beisammen gesessen, und die Jugend habe dann andächtig den Worten der Eltern oder Großeltern gelauscht, die Märchen, Sagen oder eigene Erlebnisse erzählten.

Ein weiterer Vorwurf ist der, die häusliche Lektüre raube die Zeit und Neigung für Schularbeiten, für Spiele und die freie Bewegung in der Natur und drücke die Selbstthätigkeit gewaltsam nieder. Auch strenge sie die Augen in hohem Grade an, schade also in jedem Falle der Gesundheit. Man meint ferner, die Gewöhnung an leichte und angenehme Unterhaltung müsse schließlich Widerwillen gegen die ernste Schularbeit erzeugen. Ein Hauptschaden sei auch das bunte Durcheinander bei der Lektüre, wie es namentlich die Jugendzeitschriften darbieten. Es könne nicht ausbleiben, daß diese Art des Lesens

oberflächliche, flüchtige, nach momentanen Genüssen haschende Leser erzeuge, „Schmetterlingsnaturen, die in schwankender und zagender Entschließung die Zeit vertändeln, die alles beginnen und nichts vollenden, die die Gegenwart verträumen, indem sie die Zukunft mit tausend Plänen füllen." Das eilige Hasten durch den Text, dem Ende zu, das Hinfliegen des Auges über die Zeilen soll auch der Lesefertigkeit schaden.

Vielen der Jugendschriften wirft man vor, daß bei ihnen alles auf Spannung hinziele. Von epischer Ruhe sei nirgends eine Spur zu finden. „In ruheloser Hast eilen sie an einer Reihe fieberhaft erregender Effekte der Lösung des Knotens zu. Nicht große Gestalten, die es bewundern könnte, giebt man dem Kinde, sondern Gegenstände der Verwunderung, des Grauens und Schauderns" (Kaselitz). Unbedingt zuzugeben ist, daß eine solche Lektüre sich in hohem Grade geeignet erweist, die Lesewut zu erzeugen, einen durchaus krankhaften, der Trunksucht ähnlichen Zustand. Wie diese entnervt die Lesewut die Jugend und führt endlich Siechtum herbei, geistiges und schließlich auch leibliches. Mit ins Leere stierenden Augen und heißem Kopfe sitzt das Kind nach der Lektüre da — mit glühendem Kopfe auch schon bei derselben, wie die Dame in ihrem Boudoir beim Zola und das Dienstmädchen in seiner Freizeit bei der Hintertreppenlitteratur. Nicht Wißbegierde, sondern Neugierde ist in allen diesen Fällen die Triebfeder zum Lesen. So kann die Jugendlektüre die Vorstufe für das Romanverschlingen werden.

Ferner wird behauptet, daß die Jugendlektüre nicht selten die Wahrheit des Lebens fälsche. Man hat da namentlich viele der Kinderromane im Auge, die sich nicht in den Kreisen der Wirklichkeit bewegen, sondern mit Vorliebe außerordentliche Fälle aufgreifen und mit grellen Farben malen. Meist sei ihre Welt eine affektierte; meist gefalle sie sich in einer Überschwenglichkeit der Ideen und Gefühle, die ganz dazu geeignet sei, aus natürlichen Kindern sentimentale Narren und romanhafte, gefallsüchtige Tugendhelden zu machen. Die Verhältnisse des realen Lebens werden in dem Kinderhirn mit der Fata Morgana einer erhitzten Phantasie vermischt. Man führe die Jugend — so wird weiter getadelt — in die üppigen, glanzvollen Kreise der vornehmen Welt ein, während es bei dem überhandnehmenden geistigen und leiblichen Elend besser wäre, einfache Verhältnisse und das Glück eines äußerlich zwar beschränkten, innerlich aber um so reicheren Lebenskreises zu schildern.

Es ist ein ganzes Sündenregister, das hier der Jugendlektüre vorgehalten wird, und wenn es begründet wäre, so brauchte ein weiteres Urteil über sie nicht mehr gefällt zu werden. Indes liegt die Sache doch so, daß das Gesagte nur den Mißbrauch oder die unbesonnene Anwendung der Lektüre trifft. Deshalb werden wir sie doch beibehalten, wenn wir wesentliche Vorzüge an ihr zu entdecken vermögen.

3. Auswahl. Die Auswahl der Jugendlektüre ist bei der großen Flut alter und neuer Schriften überaus schwer. Da ein Einzelner hier nicht leicht eine Scheidung vornehmen kann, thut man gut, wenn man die von berufener Seite dargebotenen Beurteilungen der einschlägigen Werke zu Rate zieht.

Man hüte sich, alles ohne Prüfung, in blindem Autoritätsglauben als gut anzunehmen, was den Namen eines bekannten Schriftstellers trägt. Auch sei man nicht zu gelinde bei der Beurteilung. Herbart bezeichnet jedes Buch als schädlich, das nichts weiter ist als unschädlich. Alle Neulinge unterziehe man einer sorgfältigen kritischen Quarantäne. Wenn auch des wahrhaft Klassischen in der Jugendlitteratur überaus wenig ist, Gutes müssen wir verlangen, das schlechtweg Mittelmäßige ausscheiden. Rosenkranz sagt: „Nichts verdirbt die Jugend mehr als die Beschäftigung mit dem Mittelmäßigen." Was bloß geschrieben ist, um die Kinder angenehm zu unterhalten, wird unsern Beifall nicht finden.

Welche Anforderungen sind an eine gute Jugendschrift zu stellen? Bezüglich des Inhalts fordern wir erstens, daß sie die Jugend nicht sittlich zu gefährden, sondern ethisch zu bilden geeignet sei. Geradezu sittlich Anstößiges ist in Jugendschriften allerdings selten zu finden; aber hin und wieder begegnen wir namentlich in den Schriften, „die für jung und alt" bestimmt sind, „pikanten" Anklängen an geschlechtliche Verhältnisse, die unlautere Gefühle und Begierden in der Jugend zu wecken geeignet sind. Es giebt gewissenlose Schriftsteller, die geradezu auf den Köder der Sinnlichkeit spekulieren. Man halte aufs strengste die bloß für Erwachsene geeigneten Schriften von der Jugend fern. Bei der reiferen Jugend ist man nicht selten zu skrupellos, während man gerade sie vor geschlechtlich Anstößigem noch viel sorg-

fältiger behüten müßte als junge Kinder, bei denen der Bazillus des Fleischlichen keinen geeigneten Wucherboden vorfindet. Leider sind ja auch unsere klassischen Dichtungen derart, daß man nur mit Mühe eine Anzahl Werke findet, die man der Jugend ohne Bedenken in die Hand geben kann. Also auch bei der Auswahl der Jugendlektüre walte sittlicher Ernst, doch ohne Prüderie.

Lauter wie ein Edelstein muß das Buch sein, das wir unseren Kindern darbieten. Die sittliche Energie ist das Produkt des starken und reinen Gepräges ethischer Größe. Das sittliche Urteil der Leser muß durch das Anschauen der Charaktere und Handlungen geweckt werden. Wo die Jugendschrift das ästhetische und ethische Interesse angeregt hat, da ist ihre Aufgabe erfüllt. Wo dies Interesse ausbleibt, sind auch alle noch so wohlgemeinten sittlichen Reflexionen wirkungslos. Sie werden, wie die Moralpredigten in Campes Robinson, als isolierte, künstliche Einschiebsel empfunden, und mit feinem Takte lernt die Jugend ihnen aus dem Wege gehen. Wo es ohne sittliche Urteile des Verfassers nicht abgeht, da müssen sie wie Schlaglichter erscheinen, die auf die dargestellten Thatsachen strahlen und so eine klare Auffassung des Zuschauenden ermöglichen. Auch der sittliche Kontrast darf nicht fehlen.

Doch hüte sich der Jugendschriftsteller davor, etwas auf die Spitze zu treiben, Engel und Teufel zu konstruieren. „Es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige!" (Herbart.) Das Schlechte darf auch nicht mit einem falschen Schimmer umstrahlt sein, wie wir ihn in dem Räuberroman finden, wo der Held edel und hoheitsvoll erscheint. Nach Herbart wirkt das Schlechte, wenn es nur deutlich und nicht als Gegenstand der Begierde gezeichnet ist, auf die Kinder abstoßend. Wenn es aber mit dem Firnis des Großen oder Liebenswürdigen lackiert ist, wird das ethische und ästhetische Urteil der Jugend getrübt oder gar betrogen.

Ein bedeutender Vorzug einer Jugendschrift ist es, wenn sie das kindlich-fromme Gefühl zu wecken und zu nähren geeignet ist, wenn die Handlung von echter Religiosität getragen ist; und wenn die religiösen unter den Schriften den sonstigen Anforderungen entsprechen, werden wir ihnen den Vorzug vor anderen einräumen. Doch darf die religiöse Tendenz nicht in aufdringlicher Alleinherrschaft erscheinen, nicht mit gespreizten Betrachtungen auf dem Jahrmarkt des Lebens einherschreiten. In paritätischen Schulen sollen nur solche Schriften angeschafft werden, die keinen bestimmten konfessionellen Charakter tragen. Wo konfessionell zugeschnittene Schriften vorhanden sind, dürfen sie keinesfalls den Angehörigen der anderen Konfessionen in die Hände gegeben werden. Aber auch diese Bücher, nicht minder die in konfessionellen Schulen, dürfen nichts für irgend eine unserer Glaubensgemeinschaften Verletzendes enthalten.

Die vaterländisch-historischen Bücher seien von wahrer Liebe zum Herrscherhause und zum Vaterlande getragen und dementsprechend geeignet, den Patriotismus zu wecken. Politische Parteibestrebungen sind fernzuhalten. Die Jugendschrift soll auch die Phantasie anregen. Das sich normal entwickelnde Kind lebt zur Zeit des Eintritts in die Schule in der Welt der Phantasie. Das Spiel ist sein Lebenselement und die Imagination ein wichtiges Bildungsmittel darin. Jemehr das Kind zum Knaben heranwächst, desto mehr tritt das freie Spiel der Phantasie zurück; aber als ein bedenkliches Zeichen müßte es erscheinen, wenn es gar nicht vorhanden wäre. Doch darf die Phantasie durch die Lektüre nicht aufgeregt werden.

Ferner sei die Jugendschrift geeignet, das Urteil des Schülers zu reifen, mit dazu beizutragen, daß er über die Verhältnisse des Lebens orientiert werde, in die er nicht durch Geburt und Erfahrung hineingestellt worden ist. Namentlich die realistischen Schriften müssen dazu angethan sein, den Erfahrungskreis der Schüler zu erweitern, ihr Wissen zu bereichern. Alle aber, nicht nur die realistischen, müssen dem Apperzeptionsstandpunkte der Schüler, für die sie bestimmt sind, angemessen sein. Horaz mahnt:

„Wenn Zuhörer du willst, die ruhig am Sitze ausharren,
Mußt du von jeglichem Alter genau wahrnehmen die Sitten,
Und den verschiednen Naturen und Altersstufen gerecht sein!"

Die Auswahl der Jugendschriften wird sich der psychischen Entwickelungsstufe der Schüler anpassen müssen. Gewöhnlich setzt man drei Phasen fest: Die erste reicht etwa bis zum

9. Jahre, die zweite bis zum 12. oder 13., die dritte bis zur Schulentlassung. Für die erste Stufe ist Unterhaltungslektüre zu wählen, für die zweite neben dieser die belehrende; auf der oberen tritt die letztere in den Vordergrund. Nicht selten wird darin gefehlt, daß eine Schrift, statt an eine bestimmte Entwickelungsstufe (womit das Alter zwar gewöhnlich, aber nicht immer übereinstimmt), sich an die Jugend im allgemeinen wendet. Die Jugendschriftstellerinnen haben sich diesen Fehler im ganzen weniger zu schulden kommen lassen als die Schriftsteller. Wenn das Dargebotene über der Fassungskraft der Kinder steht, dann begreifen sie es entweder gar nicht oder falsch oder auch halb. Alles Herumerklären von seiten des Lehrers wäre verlorene Liebesmühe. Der Schüler muß die gezeichneten Charaktere verstehen, den Kausalnexus der Thatsachen begreifen lernen.

Doch meinen wir keineswegs, daß man nun dem Kinde nur einen Stoff zur Lektüre bieten dürfe, den es bis auf das i-Tüpfelchen kennt. Man erfasse mit psychologischer Überlegung und sicherem Takte das geistige Niveau des Zöglings, suche dieses aber stetig zu heben. Der Mann krieche nicht mit dem Kinde auf dem Boden herum; er ziehe es zu sich empor. Es ist vollständig verfehlt, wenn man glaubt, Kindern nur Erzählungen aus der Kinderwelt bieten zu dürfen, und damit der obigen Forderung nachzukommen. Wohl darf auch ein Kind im Mittelpunkte der Erzählung stehen (wie bei Spyri); doch ist zu beachten, daß das Kind eben kein solches bleiben, sondern ein Erwachsener werden soll, daß sein Erfahrungskreis in organischem Wachstum erweitert werden muß. Viele Geschichten sind in einem angeblich kindlichen, läppischen Tone geschrieben, der den gesunden Knaben abstoßen muß. Wenn also auch die Fassungskraft der Kinder berücksichtigt worden ist, so muß ihnen neben dem Verständlichen doch „ein stachelnder Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen“ gegeben werden. Dann bildet bei einer Jugendschrift „jede ihrer dunkeln Stellen gewissermaßen ein Problem, welches zwar nicht durch Nachdenken, aber durch Ansammeln von Lebenserfahrungen gelöst werden kann: Das Kind lernt dadurch, auf seine Umgebungen merken, gewinnt dadurch Mittelpunkte, um welche seine Erfahrungen über Welt und Menschen sich ansammeln können.“

Unter solchen Umständen kann eine Jugendschrift ein bedeutsames Moment für die Entwickelung des Kindes werden. Ein charakteristischer Zug, eine zu Herzen sprechende Einzelmalerei des psychischen Lebens wecket nicht selten „der dunkeln Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen“, zieht Verbindungsfäden von einzelnstehenden ethischen oder anderen Vorstellungen — die sonst ins Unbewußtsein gesunken wären — nach der Erzählung hinüber und hilft das Chaos im Seelenleben zum Kosmos wandeln.

Damit sind wir bei der Forderung angelangt, daß der Stoff das Interesse der Schüler zu wecken habe. Vermag eine Jugendschrift dies nicht, dann ist sie unbedingt auszuscheiden, wenn auch sonst alles trefflich wäre. Die häusliche Lektüre darf von dem Schüler nicht als „Vermehrung der obligaten Lasten“ empfunden werden, sondern als Quelle der Kraft — und das bewirkt das Interesse. Der Leser muß dem Stoff mit Interesse zuschauen; er muß aber auch ein neues Interesse daraus in sich aufsprießen fühlen. Wie wird dieses erregt? Der Schriftsteller vermag es auf doppelte Weise: entweder indem er den von ihm selbst hervorgerufenen Erwartungen entspricht, oder vice versa durch Überraschungen. „In dem ersten Falle ist die Darstellung von der Art, daß jeder Fortschritt in ihr mit einer Art von Notwendigkeit bedingt wird; mag diese sich aus dem Kausalzusammenhang zwischen dem Folgenden oder Vorhergehenden oder aus ästhetischen und ethischen Forderungen ergeben; in dem zweiten hat, wie man es nennt, der Zufall sein Spiel: das ganze Werk besteht nicht aus gesetzmäßig verbundenen Gliedern, denen man es ansieht, daß das eine aus dem andern sich mit Notwendigkeit entwickelt hat, sondern es erscheint als eine willkürliche Zusammensetzung aus einzelnen Bruchstücken. Bei den Werken jener Art wird der Leser genötigt, sich den Verlauf der Darstellung gleichsam im Voraus zu konstruieren, und das Interesse beruht auf der Erwartung, daß das Gedachte sich nun auch realisiere, hier durch das gehörte oder geschriebene Wort; auf der doch noch immer bleibenden Furcht oder Hoffnung, daß der Erfolg den Erwartungen nicht entspreche; endlich auf der Beseitigung gewisser noch bleibender Unbestimmtheiten; denn wenn der Verlauf auch im allgemeinen, im ganzen und großen bestimmt ist, so ist er es doch nicht gerade in allen einzelnen Punkten. Die Werke der zweiten Art suchen dagegen durch den

Reiz des Bunten zu bestechen" (Ballauff). Gewöhnlich wird sich der Schriftsteller nicht darauf beschränken, das Interesse auf eine der gezeichneten Weisen anzuregen; vielmehr wird er beide benutzen. Doch ist es wichtig, daß der notwendige Fortschritt gegenüber dem willkürlichen vorherrsche. Bei jenem wird das Interesse durch das wiederholte Lesen immer tiefer, die Wirkung auf das Gemüt immer nachhaltiger. Worauf beruht diese Erscheinung? Bei dem Lesen oder auch Hören einer Erzählung bildet sich in der Seele des Kindes aus den gelesenen oder gehörten Wörtern und den Erlebnissen der dadurch hervorgerufenen Apperzeptionen eine Vorstellungsreihe. Wenn nun beim nochmaligen Lesen oder Hören das erste Glied reproduziert wird, entsteht in dem Schüler die Neigung, die ganze Kette sich wieder ablaufen zu sehen, und zwar dergestalt, daß die unvollkommenen und die der sinnlichen Frische entbehrenden seelischen Bilder vervollkommnet und ergänzt werden. Dabei strömen ganze Vorstellungsmassen dem erwarteten Neuen entgegen. Entspricht dann der Handlungsverlauf der Erwartung, so löst sich die Spannung, und die dadurch hergestellte Harmonie erzeugt ein angenehmes Gefühl. Angenehm unterhalten soll die Jugendschrift. „Vornehm schreitet vorüber an herben Gedichten die Jugend. Der heißt Meister im Fach, wer Nutzen verbindet mit Anmut, wenn er Ergötzen zugleich und Belehrung bietet den Lesern" (Horaz). Da der ganze Verlauf eines Ereignisses mit allen Einzelheiten der Jugend selten zusagt, greift der Schriftsteller passend eine packende Episode heraus und malt diese mit spannenden Einzelheiten aus. Dazu trete der Humor, wenn es ohne Künstelei geschehen kann.

Weiter ist zu verlangen, daß der Inhalt wahr sei. Rousseau und andere glaubten, von diesem Gesichtspunkte aus alle Märchen, Fabeln ꝛc. von der Jugend fernhalten zu müssen — zweifellos in der Befürchtung, daß die Kinder jene luftigen Hirngespinste für bare Münze nehmen und dadurch für das praktische Leben Vorurteile gewinnen würden. Die Konsequenz dieser Erwägung wäre es, wenn auch alle Sagen beiseite geschoben würden. Und schauen wir doch einmal die nicht beanstandeten, sog. wahren Erzählungen an! In welchem Grade sind sie eigentlich wahr? Ein getreues Spiegelbild des Lebens bis in die feinsten Schraffierungen kann keine Erzählung geben. Der reichhaltige Stoff der Wirklichkeit muß abstrahierend zusammengefaßt werden. Auf diese Weise wird sie idealisiert. Nicht darauf kommt es an, daß das Leben in nackter Wirklichkeit gemalt werde; aber psychologisch wahr, möglich muß das Dargestellte sein.

Neben dem Inhalt ist auch die Form der Jugendschrift überaus wichtig. Ihr Wortschatz muß dem Kindesalter angemessen sein, für das das Buch bestimmt ist. Kindlich aber nicht kindisch soll die Sprache sein. Der Stil sei edel, so daß sich der Schüler an ihm bilden kann, einfach und natürlich, klar, anschaulich, kraftvoll und lebendig. Veraltete Ausdrücke, Provinzialismen und Barbarismen sind möglichst fern zu halten. Grammatikalische und orthographische Richtigkeit sind Grund-Erfordernis. Volkstümlichkeit im Ausdruck zeichnet eine Jugendschrift aus.

Die Ausstattung ist allerdings nicht so wichtig wie der Inhalt und die Form, aber doch nichts weniger als gleichgiltig. Das Papier muß glatt und rein weiß sein. Für den Druck gelten folgende Minimalmaße: Die Höhe der Kleinbuchstaben 1,75 mm, die Grundstrichstärke 0,25 mm, die Approche mindestens 0,5 mm, der Durchschuß 2,5 mm. Namentlich für jüngere Kinder ist ein noch größerer Druck als der angegebene zu verlangen. Daß keine Druckfehler und Druckmängel vorkommen dürfen, ist selbstverständlich. Auf den Einband verwenden die Verlagsanstalten immer mehr Sorgfalt, um die Käufer anzulocken. Denn viele derselben lassen sich durch das Äußere des Buches bestechen. Ein geschmackvoller, schöner Einband ist wohl geeignet, ästhetisch zu bilden. Doch spricht zunächst die Rücksichtnahme auf den Kostenpunkt dagegen. Für eine Schülerbibliothek ist ein einfacher, dauerhafter Einband vorzuziehen.

Auch die Bilder verdienen Beachtung. Ihre Sprache ist beredt. Die Kunsttechnik hat sich auch in dieser Beziehung in den letzten Jahrzehnten in sehr bemerkenswerter Weise vervollkommnet, der Preis für gute Bilder immer mehr verringert. Wir sind deshalb berechtigt, an die Abbildungen in den Jugendschriften die Anforderung zu stellen, daß sie künstlerisch ausgeführt seien. Entweder gute Bilder oder gar keine. Bei den Bilderbüchern, die fast durchgängig für die Kinder bestimmt sind, die noch gar nicht lesen können oder erst zu lesen anfangen, tritt das Bild selbständig auf. Etwa vorhandener Text hat nur den Zweck der Erläuterung.

Im andern Falle soll das Bild den Inhalt veranschaulichen, die Einbildungskraft anregen. Die Zeichnung muß treu und charakteristisch sein. Bilder in Buntdruck sind den schwarzen vorzuziehen. Doch ist dann auf die Naturtreue des Kolorits, auf die Harmonie der Farben besonders sorgfältig zu achten.

4. Zweige der Jugendlitteratur. Gehen wir nach der Erörterung der Anforderungen an die Jugendlitteratur auf ihre einzelnen Zweige ein! Da ist zunächst das Märchen zu betrachten. Seine Verwendung in der Schule hat bis in die neueste Zeit Gegner gehabt und hat sie wohl noch jetzt hier und da. Schrader sagt: „Das Märchen, vorzugsweise dem Gebiete der Phantasie angehörig, liegt außerhalb des Schulunterrichts und läßt überhaupt nur eine sparsame und geringe Verwendung zu (Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 80). Curtmann wirft dem Märchen in seinem Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts vor, die Phantasie werde dadurch leicht überspannt, das Romanlesen vorbereitet; viele seien sittlich anstößig; außerdem seien die meisten zu lang, als daß die Kinder sie genau wieder erzählen könnten. Ganze Märchenbücher hinter einander lesen zu lassen, sei eine schlimme Verwöhnung der Jugend. Andere, darunter namhafte Pädagogen, sind warme Verehrer der Märchen. Ziller stellt eine Anzahl der Grimmschen als Gesinnungsstoff in das Unterrichtscentrum des ersten Schuljahres. Das Märchen ist die beste Nahrung für das sich regende Seelenleben. Es ist natürlich, daß nicht alle zu empfehlen sind. Sie sind eben nicht gleichwertig. So müssen wir Kindern von ohnehin sehr lebhafter Phantasie die meisten orientalischen Märchen mit ihren üppigen, glutvollen Schilderungen und ihrer phantasmagorischen Pracht vorenthalten. Ballauff verwirft die von Andersen. Der Verfasser sei nicht kindlich genug, sei zu sehr modern gebildet, um sich dem echten Märchen mit voller Unbefangenheit hingeben zu können. Seine Märchen seien wohl für Erwachsene, aber nicht für Kinder geeignet. Die Erzählungen vom standhaften Zinnsoldaten und vom Tannenbaum seien nicht wie die vom Schneewittchen und Aschenputtel durch die in ihnen geschilderten Begebenheiten interessant, sondern nur durch die Ausschmückung mit halb sentimentalem, halb satirischem Beiwerk, durch die ironischen Hinblicke auf das Leben der Erwachsenen.

Am wertvollsten sind zweifellos viele der Grimmschen Märchen, die das Gepräge des deutschen Volksgeistes, seiner naiven, humorvollen und doch tiefen sittlichen Auffassung tragen. „Sie besitzen der Form und Materie nach jene edle Einfalt, welche eine echte Jugendlektüre haben soll; sie sind nüchtern und verständig, aber dabei doch voller Poesie; derb, aber frei von Roheit; frei von Empfindelei, aber voll Gefühl, und — wenigstens zum Teil — von einem tiefen ethischen Gehalt, ohne doch sich auf fades Moralisieren einzulassen; die komischen unter ihnen sind komisch durch einen komischen Stoff, nicht durch witzelnde Behandlung eines ernsten; die ernsten haben dabei doch nichts Niederdrückendes, sondern sind die Produkte einer frischen und heitern Lebensansicht“ (Ballauf).

Ein anderer Zweig der Jugendlitteratur sind die Robinsonerzählung und andere Robinsonaden. Im Jahre 1719 gab der Engländer Daniel Defoe ein Buch heraus, das überaus viel Beifall fand: „Leben und überraschende Abenteuer des Schiffers Robinson Crusoe.“ Dasselbe Jahr brachte bereits eine französische Übersetzung; zwei Jahre später erschien eine deutsche. Das Interesse für das Werk wuchs, als Rousseau es als das erste Buch bezeichnete, das Emil lesen sollte, als Emils einzige Lektüre von seinem zwölften bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahre. Eine pädagogische That aber war die Campesche Bearbeitung Robinsons im Jahre 1778. Das Werk war, abgesehen von seinen langweiligen, moralisierenden Zwischenredereien und mancherlei naturwissenschaftlichen und geographischen Unrichtigkeiten, durchaus wertvoll, so recht im kindlichen Ton geschrieben. Es wurde als echte „Welt- und Völkergabe“ in alle europäischen Sprachen übersetzt und rief eine Flut von Nachahmungen hervor. Bogumil Goltz, der auch Grimms Märchen preist, rühmt den Robinson in seinem Buch der Kindheit folgendermaßen: „O Robinson, du Wundermensch, du Heros der Kindheit! . . . O Robinson, du Buch der Bücher, du heilige Schrift, in Kinderherzen geschrieben, du echte Kinderbibel für alle Zeiten, in denen es Kinder geben wird!“ Der Robinson ist das wahrhaft klassische Buch der Kindheit, eine Philosophie der Geschichte in nuce. Ziller schätzt ihn so hoch, daß er ihn zum Gesinnungsstoff des zweiten Schuljahres auswählt. Die Erzählung bildet jene Etappe der Gesamtentwickelung ab, wo

der vorgeschichtliche Mensch, zunächst auf sich allein angewiesen, in mühevollem Ringen sich zum Beherrscher der Natur empor schwingt, wo er seine ganze Kraft einsetzen muß, um die allerelementarsten Entdeckungen und Erfindungen zu machen. Die Lektüre des Robinson fördert die Schule in der Sphäre des Umganges und der Erfahrung gleich gewaltig, nicht zum mindesten auch in ethischer und religiöser Hinsicht. „In der Robinsonerzählung haben wir die konkreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die von Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet" (Rein, 2. Schuljahr, S. 10).

Gute Robinson-Bearbeitungen außer der Campeschen sind folgende: Gräbner, Robinson Crusoe. Schulausgabe. Mit Anhang: Versuch einer Grundlegung zur Geschichte der Menschheit an der Hand unserer Robinson-Erzählung. Beigabe: 2 Kärtchen. Leipzig, Gräbner. 1,50 M. — Defoe, Leben und seltsame, überraschende Abenteuer des Robinson Crusoe. Von ihm selbst erzählt. Mit 120 Abbildungen von Walter Paget. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. 6 M. (Für das reifere Alter.) — Ferdinand Schmidt, Robinson. Leipzig, Geibel und Brockhaus. 1 M. — Lauckhardt, Robinson Crusoe des Ältern Reisen, wunderbare Abenteuer und Erlebnisse. Mit 49 Text-Abbildungen und 4 Buntbildern. Leipzig, Spamer. 3 M. — Oskar Höcker, Leben und Abenteuer des Robinson Crusoe. Nach der Defoeschen Erzählung bearbeitet. Mit 100 farbigen Textbildern. Berlin, Meidinger. 5 M. — Mensch, Robinson Crusoe. Stuttgart, Union. 0,60 M. — Küppers und Arndt, Robinson. Duisburg, Ewich. 0,40 M. — Auch W. O. v. Horn, Franz Hoffmann, J. H. v. Schubert u. a. haben den Robinson bearbeitet.

Robinsonaden sind: Wyß, Der schweizerische Robinson. Neu bearbeitet von J. Bonnet. Mit 6 Textbildern. Leipzig, Velhagen und Klasing. 4,50 M. — Andree, Wirkliche und wahrhafte Robinsonaden. Fahrten und Reiseerlebnisse aus allen Zonen. Für die reifere Jugend, sowie für gebildete Familienkreise. Mit 90 Text-Abbildungen, 6 Tonbildern. Leipzig, Spamer. 4,50 M.

Für die erste Schulzeit haben wir auch Fabeln, z. B. die unübertroffenen Heyschen. Eine neuere erwähnenswerte Fabeldichterin ist Elisabeth Ebeling (24 Fabeln und Gedichte für Kinder. Illustriert. Leipzig, Twietmeyer. 3 M). Empfohlen wird auch Werther, der Jugend Fabelschatz (Stuttgart, Union. 0,80 M). Er enthält Fabeln von Curtmann, Gleim, Lessing, Aesop, Lafontaine u. a.

Ein anderer Zweig der Jugendlitteratur ist die Sage. Sie ist ein sehr wertvoller Stoff, an erzieherischen Momenten dem Märchen mindestens gleichwertig. Die Sage ist die Vorhalle der Geschichte. Sie erzählt vielfach die Thaten von Volkshelden, wandelt sie allerdings um. Während das Märchen der direkten Beziehung zur Geschichte entbehrt, keine bestimmte Zeit und keinen bestimmten Ort ins Auge faßt, giebt die Sage Namen, Örtlichkeit und Zeit an, wenn auch oft nicht historisch richtig. Wir unterscheiden die Göttersage, Heldensage, geschichtliche Sage und Heimatssage.

Einen breiten Raum in der Jugendlitteratur nehmen die Erzählungen ein. Diese haben vielfach eine moralisierende Tendenz, wie zur Zeit des Philanthropinismus die Geschichten von artigen und unartigen Kindern. Doch schon das Kind merkt die Absicht und wird verstimmt. Einen ausgesprochen religiösen Zweck haben die Schriften Christoph von Schmids, Barths, Stöbers. Romanartigen Charakter haben die Erzählungen von Gustav Nieritz, Franz Hoffmann, W. O. v. Horn.

Ein hervorragender Platz gebührt den Lebensbildern bedeutender Persönlichkeiten. „Ein großes Muster weckt Nacheiferung und giebt dem Urteil höhere Gesetze." So ist das Lebensbild von hohem Werte für die Charakterbildung. Doch darf es keine flüchtige Skizze, keine trockene Aneinanderreihung von Namen und Thatsachen sein. „Nichts drückt so sehr als zugezählte Thatsachen, die auswendig gelernt werden sollen; nichts belebt die jugendliche Phantasie so sehr als eine gute historische Erzählung" (Herbart). Sie muß allen Anforderungen entsprechen, die wir an eine Jugendschrift zu stellen berechtigt sind. Solche Lebensbilder haben unter anderen Ferdinand Schmidt, Horn und Höcker gezeichnet.

Hauptsächlich mit der Absicht zu belehren sind die realistischen Jugendschriften geschrieben. Sie verarbeiten namentlich geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Stoffe. Zu fordern ist, daß sie auf der Höhe der Zeit stehen. Kühner verlangt „nicht Details einer Fachwissenschaft, auch wenn sie an sich noch so

interessant und amüsant sind; nur das wahrhaft Große, nicht das Kuriose, allein durch Außerordentlichkeit Fesselnde; nur die bewährte Wahrheit, nicht das Problematische und Hypothetische." Hierher gehörige Schriftsteller sind Grube, Wagner, Mauer, Masius, Ferdinand Schmidt.

Gedichtsammlungen haben wir für jedes Kindesalter. Besonders schön sind für die ersten Schuljahre Gülls Kinderheimat in Liedern und Bildern und Dieffenbachs Für unsere Kleinen. Am bedeutendsten von allen hierher gehörigen Bilderwerken sind die Münchener Bilderbogen. Die meisten sind allerdings für ein späteres Alter bestimmt; einige können aber auch schon weniger gereiften Kindern in die Hände gegeben werden.

Kein Produkt der Neuzeit, aber doch erst in ihr zur Blüte gelangt sind die Jugendzeitschriften. Bei ihnen liegt die Gefahr nahe, daß sie für die Kinder das werden, was die modernen Romanzeitschriften für die Erwachsenen sind: ein Mittel zur Herbeiführung der Oberflächlichkeit und Zersplitterung. Man geht bei ihnen in der Regel vom Grundsatze aus: Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen. So bietet man oft in einem Hefte ein Sammelsurium von Brocken: romanartige und andere Erzählungen, belehrende Stücke mannigfacher Art, Rätsel, dazu den obligaten Briefkasten 2c., von allem etwas, im ganzen nichts. Die Darbietung von Theelöffelportionen versetzt in ungesunde Spannung und regt die Phantasie krankhaft auf. Wenn die Jugendlektüre einen gewichtigen Einfluß auf den Geist und das Gemüt auszuüben imstande sein soll, dann darf sie nicht aus Bruchstücken zusammengesetzt sein, sondern muß ganze, in sich zusammenhängende Gedankenmassen darbieten. Bei der Flüchtigkeit der Herstellung ist der Lesestoff der Jugendzeitschriften vielfach minderwertig. Daß gerade sie so häufig auf schlechtem Papier gedruckt sind, hat mit der Idee selbst nichts zu thun. Vermag man die Kinderzeitschriften unseren Ausstellungen gemäß abzuändern, dann haben wir nichts Wesentliches gegen sie einzuwenden; aber dann sind sie auch keine Jugendzeitschriften im gewöhnlichen Sinne mehr, sondern kaum etwas Anderes als Jugendschriften.

5. Einrichtung einer Schülerbibliothek. Bei der Einrichtung einer Schülerbibliothek muß sich die Auswahl der Jugendschriften nach den hier gekennzeichneten Anforderungen richten. Nur mustergiltige Schriften dürfen gewählt werden. Wenn dabei ihre Anzahl gering wird, so ist dies kein Schade.

Unbedingt erforderlich ist, daß der Bibliothekar die Bücher selbst lese, ehe er sie seinen Schülern in die Hand giebt. Wohl ist es zweckmäßig, sich bei der Auswahl der Bücher von berufenen Kritikern auf dem einschlägigen Gebiete beraten zu lassen. Doch ist man dadurch keineswegs von der Verpflichtung entbunden, sich selbst ein Urteil über die Schriften zu bilden. Auch muß der Lehrer sie nach ihren Beziehungen zu den Unterrichtsstoffen genau kennen.

Es liegt im Wesen der Jugendschriften, daß die Schülerbibliothek von der Lehrerbibliothek getrennt werden muß. Wenn auch der Erwachsene Kinderschriften von bleibendem Werte im allgemeinen gern lesen wird, so sind doch die für die Erwachsenen bestimmten Bücher damit noch nicht für die Jugend geeignet. Jugend- und Volksschriften zugleich sind in Wirklichkeit viel weniger Bücher, als sich dafür ausgeben.

Da an einer vielklassigen Schule die Zahl der Leser zu groß und die gesamte Schülerbibliothek zu umfangreich wäre, als daß ein einziger Bibliothekar diese zweckentsprechend verwalten könnte, so muß sie in Klassenbibliotheken geteilt werden. Auch die Rücksichtnahme auf den Unterricht empfiehlt diese Einrichtung. Nur im Ausnahmefalle wird man Parallelklassen zu einer gemeinschaftlichen Bibliothekabteilung zusammenfassen. Die unterste Abteilung wird der Klasse entsprechen, wo bereits genügende Lesefertigkeit erreicht ist. Vorher kann man Vorlesestunden einrichten. Die Verwaltung der Klassenbibliothek hat der Klassenlehrer zu übernehmen. Zu verlangen ist, daß trotz der Gruppen der einheitliche Charakter der Schülerbibliothek gewahrt bleibe. Der Leiter der Schule ist der Hauptbibliothekar. Er führt den Hauptkatalog, besorgt die Ergänzungen der Klassenbibliotheken im Einvernehmen mit den Einzelbibliothekaren, sorgt auch dafür, daß die Schüler der oberen Stufen von den Bibliotheken der unteren nicht schlechterdings ausgeschlossen werden.

Für jede Klassenbibliothek ist ein obligatorischer Kanon von Büchern aufzustellen. Frick wünscht, daß dieser nicht durch die Anwendung eines direkten Zwanges den Schülern aufgenötigt würde; sondern durch stillschweigendes Ausleihen der zunächst ausgewählten Bücher, oder durch ausdrückliche Empfehlung, endlich

durch Hinweisung und Bezugnahme auf dieselben in den Lehrstunden soll ein leiser Druck ausgeübt und so dahin gewirkt werden, daß es allmählich Tradition und guter Ton in der Klasse werde, eben diese Bücher vor allem zu kennen und ein gewisser Makel, dessen die Schüler sich selbst schämen, mit ihnen unbekannt zu bleiben (Programm des Gymnasiums in Burg, 1867). Das wäre nur für die oberen Klassen höherer und mittlerer Schulen angängig. Am wichtigsten ist es, daß der Unterricht Interesse wecke, so daß die Schüler dadurch angetrieben werden, in der häuslichen Lektüre die Fäden fortzuspinnen, die in der Schule angeknüpft worden sind.

Die Einrichtung der Klassenbibliothek hat auch auf das Geschlecht des Lesers Bedacht zu nehmen. Theden meint, daß für Mädchen bis zum Alter von fünfzehn Jahren kaum eine besondere Richtung hervortreten dürfe. Das Mädchen in diesem Alter habe mit dem Knaben das Bedürfnis nach Ausbildung des Geistes und nach Aneignung gediegenen Wissensstoffes gemein, wenn auch bei dem Knaben darin weiter gegangen werde. Erst von der Konfirmation an soll die Lektüre bei beiden Geschlechtern verschieden sein und zwar im Hinblick auf den zukünftigen Beruf. Im ganzen schließen wir uns Thedens Auffassung an. Doch halten wir es geboten, schon früher in der Lektüre den Eigenheiten des verschiedenen Geschlechtes und seiner späteren Stellung im Hause und in der Gesellschaft Rechnung zu tragen, wie es ja auch im Unterrichte geschieht. So sind Kriegs- und Schlachtenbilder sehr wohl für Knaben, weniger aber für Mädchen geeignet.

Die nach den angegebenen Grundsätzen ausgewählten Werke sind in möglichst vielen Exemplaren (bis zur Zahl der Schüler der betreffenden Abteilung) anzuschaffen. Die Gründe dieser Forderung legen wir weiter unten dar.

6. Verwaltung der Schülerbibliothek. Die Bücher jeder Klassenbibliothek sind in den einzelnen Klassenzimmern sorgfältig aufzubewahren, am besten im verschlossenen Schranke aufzustellen. Es ist nicht zureichend, dem Buche einen dauerhaften Einband zu geben; es muß noch mit einem starken Umschlage versehen sein.

Der vom Schulleiter geführte Hauptkatalog enthält am passendsten folgende Rubriken: Nummer, Verfasser, Titel, Jahrgang oder Teil, Verlag, Erwerbsart und Preis, Datum der Erwerbung. Welcher Klasse zugewiesen? Bemerkungen. Für die Klassenbibliothek ist folgendes Schema zu empfehlen: Nummer (nach dem Hauptkatalog), Verfasser, Titel, Eigenart des Buches, Themata zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben. Außerdem muß jeder Klassenbibliothekar eine Ausleihliste führen. Diese braucht nur Rubriken für den Namen des Leihers, die Nummer des Buches und Bemerkungen (über etwa beim Ausleihen bemerkte Beschädigungen) enthalten.

Jeder Schüler hat die Verpflichtung, das Buch sofort nach dem Empfange nach vielleicht vorhandenen Schäden zu untersuchen und sie sofort anzuzeigen. Andernfalls wird er für später vorgefundene Beschädigungen verantwortlich gemacht. Nicht allzugroße ziehen den zeitweisen Ausschluß von der Benutzung der Bibliothek nach sich. Wenn ein Buch sehr stark beschädigt, oder wenn es verloren worden ist, dann muß es der Schuldige ersetzen. Bei der alljährlichen Revision des gesamten Schulinventars richtet der Schulleiter seine ganz scharfe Aufmerksamkeit auch auf die Schülerbibliothek. Die Zeitfolge in der Ausgabe der Bücher richtet sich nach deren Umfang. Durchschnittlich dauert die Lesefrist vierzehn Tage. In besonderen Fällen wird ihre Verlängerung bereitwilligst gestattet. Der Schüler erhält jedesmal nur ein Buch. Das Wechseln untereinander ist streng untersagt, ebenso das Lesen auf Straßen und öffentlichen Plätzen. Zuwiderhandlungen hierin, auch Nachlässigkeiten bezüglich der rechtzeitigen Ablieferung des Buches werden mit Entziehung der Lektüre auf einige Zeit bestraft. Eine Konsequenz unserer Forderung der Massenlektüre ist die unentgeltliche Benutzung der Schülerbibliothek. Für den Fall, daß jedoch aus bestimmten Gründen — wenn z. B. sonst die Erhaltung und Ausgestaltung der Bibliothek nicht möglich wäre — ein Lesegeld erhoben werden muß, schließe man die finanziell nicht leistungsfähigen Schüler nicht von der Lektüre aus. Wie ihnen das Schulgeld ermäßigt oder erlassen wird, so nötigenfalls auch das Lesegeld.

Gewöhnlich werden die Mittel zur Erhaltung und Ergänzung der Bibliothek von der Kommune oder der Schulsocietät hergegeben, der die Unterhaltung der Schule obliegt. Aufgabe des Klassenbibliothekars ist es zunächst, die zur Vervollständigung seiner Bibliothek wünschenswerten Bücher nach eigener Prüfung und im Anschlusse an bewährte Führer durch die Jugendlitteratur auszuwählen.

In einer Konferenz sämtlicher Bibliothekare unter dem Vorsitz des Hauptbibliothekars wird dann nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Geldmittel bestimmt, welche Bücher für die einzelnen Klassen anzuschaffen sind. Wenn der Bibliothek Büchergeschenke angeboten werden, so nehme man sie mit Dank an — wenn sie allen Anforderungen entsprechen. Es wäre gefährlich, hier die Redensart vom geschenkten Gaul gelten zu lassen.

Wie sollen die Schüler die Jugendschriften lesen? Sie müssen langsam und aufmerksam lesen. Wenn es irgend angeht, ist das Buch im Kreise der Familie vorzulesen. Man gebe den Schülern den Rat, nie ein Buch ohne Unterbrechung zu Ende zu lesen, sondern Ruhepausen eintreten zu lassen, um das bisher Gelesene zu durchdenken. Verstehen die Leser etwas nicht, dann sollen sie die betreffende Stelle wiederholt durchgehen. Wenn trotzdem dieses oder jenes unklar bleibt, sollen sie andere um Auskunft bitten, etwa ihre Eltern, schließlich den Lehrer. Als Hauptregel gilt, die Erholungslektüre erst dann vorzunehmen, wenn die Schularbeiten erledigt sind. Zu empfehlen ist den Schülern, sich aus dem Gelesenen Auszüge anzufertigen, z. B. von besonders schönen, gedankenreichen Aussprüchen. Nach Reiseschilderungen können Reiserouten skizziert werden.

Es ist ein Erfahrungssatz, daß die Schülerbibliotheken vielfach nicht so viel Segen stiften, wie es möglich wäre. Der Grund liegt zum Teil in der falschen Auswahl der Bücher, zum Teil darin, daß der Bibliothekar die Werke nicht genügend kennt, zuweilen auch in Vorurteilen gegen die freie häusliche Lektüre überhaupt und hier und da in der Bequemlichkeit des Bibliothekars. Es kommt vor, daß die Bücher den Schülern erst auf deren anhaltendes Drängen und Quälen gegeben werden oder auch gar nicht, da „die Vandalen ja doch alles wie mit Gewalt zerreißen“. Da stehen dann die Bücher (die schönen Einbände allerdings wohl erhalten) und harren — ja worauf denn?

Eine andere Ursache, weswegen der Wert der Jugendlektüre nicht selten allzu gering erscheint, ist darin zu suchen, daß sie dann in keinem oder doch in keinem nennenswerten Zusammenhange mit dem Unterrichte steht. Den rechten Nutzen gewährt sie nur bei der engsten Verbindung mit demselben. Es giebt eine ganze Reihe guter Jugendschriften, die wertvolle Unterrichtsgebiete, namentlich aus der Geschichte, Geographie, den Naturwissenschaften behandeln, auch solche, die sich zum Religions- und zum Deutschunterrichte in mannigfache Beziehungen setzen lassen. Es ist höchst fruchtbar, die Gedankenfäden, die der Unterricht angeknüpft hat, in der häuslichen Lektüre fortzuspinnen. Alle aufgewandte Zeit und Mühe eines treuen Unterrichts geht oft verloren, wenn das frische, unmittelbare Geistespulsieren, das er erzeugt hat, unaufhörlich von neuen Gedankenmassen niedergedrückt und getötet wird. Und die Repetition gewöhnlichen Schlages? Sie vermag wohl die Leichen aus den Grüften des Unbewußtseins herauszuheben, nicht aber, sie zu neuem Leben zu erwecken. Der Lehrer muß dafür sorgen, daß die erwarteten Vorstellungen durch Umgang und Erfahrung ausgebildet werden, daß das keimende Interesse entfaltet und erhalten bleibe. Dazu vermag gerade die Lektüre viel beizutragen. Sie soll also ergänzen, erweitern, nicht aber auf den Unterricht vorbereiten, was manche verlangen. Vielmehr muß dieser schon die künftige Lektüre im Auge haben und darauf bedacht sein, Probleme aufzustellen, deren Lösung der Lektüre obliegt. Daß der nachfolgende Unterricht dann wieder auf diese zurückgeht, ist natürlich. Der Lehrer wird schon zur Kontrolle über die Art des Lesens diesen Schüler fragen, jenen erzählen lassen. Auch der Aufsatzunterricht kann hier Stoff schöpfen, gründlich allerdings nur bei der Massenlektüre.

7. Massenlektüre. Im Interesse einer wahrhaft fruchtbaren Benutzung der Schülerbibliothek ist es dringend zu empfehlen, von dem bisher fast allgemein üblichen Verfahren abzugehen, wonach im allgemeinen jedem Schüler ein anderes Buch verabreicht wurde und wird. Gegenüber der Einzellektüre besitzt die Massenlektüre bedeutende Vorzüge. Bei dieser wird die freie Lektüre organisch mit dem Unterrichte verbunden. Möglichst viele Exemplare desselben Buches werden gleichzeitig ausgeliehen. Die Erwägungen, die dazu führen, daß man den Schülern einer Klasse nicht verschiedene Lesebücher, sondern ein und dasselbe in die Hand giebt, leiten dazu, die häusliche Lektüre einheitlich zu gestalten. Wenn man mit einer ersprießlichen Eingliederung der Lektüre in den Unterricht Ernst machen will, dann kommt man notwendig zur Massenlektüre. Alles andere ist nur Stückwerk.

Ein weiterer Vorzug dieser Einrichtung besteht darin, daß sie die wegen des gleichmäßigen Fortschrittes wünschenswerte Einheit

der Gedanken- und Interessensphäre herstellen hilft. „Nichts ist so geschickt, Kinder, die von verschiedenen Seiten her zusammenkommen, gleichartig zu machen, als ein Strom von Erzählungen, der sie alle gemeinschaftlich fortreißt." (Herbart.)

Nun liegt der Einwurf nicht fern, bei der Einzellektüre könne man mehr als bei der Massenlektüre die Individualität des Schülers berücksichtigen. Dieses Moment geht aber auch bei dem gekennzeichneten Verfahren nicht verloren. Man zieht nämlich zweckmäßig die Einzellektüre zur Ergänzung der Massenlektüre heran. Dies Verfahren wird viel dazu beitragen, die Schüler in ihren Interessensphären einander zu nähern. Trotzdem werden die Kinder infolge ihrer Anlagen und weiterhin infolge kontrollierbarer und unkontrollierbarer Einwirkungen in ihren Fähigkeiten und Neigungen große Verschiedenheiten zeigen. In der letzten Schulzeit wird vielfach auch die Wahl des Berufs in Frage treten. An diesen Punkten muß die Einzellektüre einsetzen. Sie soll die Individualität nicht lähmen, sondern ihr reines Gepräge unverwischt erhalten und ihren berechtigten Forderungen Rechnung tragen. Demgemäß verlangt Kühner (a. a. O.), der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lektüre entgegen zu wirken, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Materie zu besänftigen, die Gleichgiltigkeit und träge Abneigung gegen die Lektüre überhaupt durch stärkere Reize und möglichst anregende Besprechung aus ihrer Indolenz zu wecken, oder auch, wenn sie aus Übersättigung entspringt, durch lang anhaltende Entbehrung zu heilen, den Pedanten zu erfrischen, den Widerwilligen und Trägen durch angenehme Form des Dargebotenen zur Lektüre zu locken.

Ein für die meisten Schulen schwerwiegender Gesichtspunkt, der gegen das Massenlesen geltend gemacht werden kann, ist der finanzielle. Die für die Schülerbibliothek zur Verfügung stehenden Mittel sind in der Regel sehr gering. Wie soll man da — so wird gefragt — von einem Werke sogar eine Anzahl Exemplare anschaffen können? Nun, zu wünschen wäre es allerdings, daß so viele Exemplare vorhanden wären, wie Schüler in der Klasse sind. Wenn dies aber nicht gleich zu erreichen ist, so ist schon jede Annäherung an das Ideal mit Dank zu begrüßen. Man kann zunächst einen Grundstock von Exemplaren anschaffen und diesen dann, je nach den vorhandenen Mitteln, ergänzen. Man kann sich zunächst damit behelfen, daß man zwei oder auch mehr Kindern zusammen ein Buch zu gemeinschaftlicher Lektüre in die Hände giebt. Sie lesen dann abwechselnd laut vor, was auch seine Vorzüge hat. Zudem findet sich eine ganze Anzahl gerade für die Massenlektüre geeigneter Bücher, deren Preis sehr gering ist. — Hier und da wird auch der Fall eintreten können, daß die eine Hälfte der Schüler ein Buch, die andere zu derselben Zeit ein zweites aus einem anderen Kreise derselben Gedankenprovinz liest, worauf gewechselt werden kann. — Bei der Massenlektüre wird es dem Lehrer viel leichter fallen, alle Bücher der Bibliothek kennen zu lernen als bei der Einzellektüre. — Unter allen Umständen muß es vermieden werden, der Massenlektüre den Charakter des Zwanges aufzuprägen. Das wäre ihr Untergang. Die Kinder dürfen die häusliche Lektüre keinesfalls als eine Vermehrung der häuslichen Arbeiten empfinden, was bei der Massenlektüre leichter eintreten könnte als bei der Einzellektüre. Die erstere ist entweder Klassen- oder Hauslektüre. Jene ist die Vorstufe zu dieser. Die fruchtbringende häusliche Lektüre will gelernt sein, und wo könnte dies wohl besser geschehen als in der Klasse?

Litteratur: Bernhardi, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften. Leipzig, 1852. — Schwerdt, Centralblatt für die deutsche Volks- und Jugendlitteratur. Ein kritisches Organ für alle Förderer und Freunde der Volks- und Jugendbildung, besonders für Lesevereine, Volks- und Jugendbibliotheken. Gotha, 1857. — Erstes bis drittes Jugendschriften-Verzeichnis, herausgegeben vom pädagogischen Verein in Berlin. Berlin, Ferdinand Geelhaar, 1864. — Kaselitz, Gefahren moderner Jugendlektüre. Berlin, 1868. — Kleinschmidt, Über Jugendschriften. Ohrdruf, Stadermann, 1869. — Hopf, Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer nebst gelegentlichen Bemerkungen über Volksschriften. 5. Aufl. Nürnberg, Korn, 1875. — Oppel, Buch der Eltern. Frankfurt a. M., 1877. — Huber, Ideen und Vorschläge zur Organisierung und Verwaltung von Schülerbibliotheken. Pädagog. Jahrb. 1878. Wien, Jul. Klinkhardt. — Kaiser, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken nebst einem nach Klassen geordneten Kataloge. Barmen, Taddel, 1878. — Zehender, Kurze Übersicht der Entwickelung der deutschen Jugendlitteratur, begleitet von Ratschlägen zur Begründung von Jugendbibliotheken. Zürich, Friedrich Schultheß, 1880. — Kraft, Über Schülerbibliotheken an den Volks- und Bürgerschulen (Mittel- und Sekundarschulen) in Österreich, Deutschland und der Schweiz. 2. Aufl. Wien, Karl Graeser, 1882. — Merget, Geschichte der deutschen Jugendlitteratur. 3. Aufl., revidiert und mit einem Kataloge von Jugendschriften für die

Oberstufe der Berliner Gemeindeschulen versehen von Dr. Ludwig Berthold. Berlin, Plahn, 1882. — Eick, Das Märchen und seine Stellung im Volksunterrichte. 2. Aufl. Leipzig, 1882. — Die Jugend- und Volkslitteratur. Ein Ratgeber und Warner. Herausgeg. von J. Müllermeister, 1886 f. — Groß, Über Jugendlektüre u. Schülerbibliotheken. Programm des ev. Gymnas. A. B. zu Kronstadt. Kronstadt 1888. — Hartung, Plato oder von dem Wesen der Jugendlitteratur. Leipzig, Kempe, 1890. — Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften. Herausgegeben vom liberalen Schulverein Rheinlands und Westfalens. 1890. — F. Meyer, Das Lesebedürfnis des Volkes und dessen Befriedigung. Weimar, 1891. — Hamann, Was unsere Kinder lesen. — Aberle, Klassen- und Massenlektüre. Bielefeld, Helmich, 1891. — Theden, Die deutsche Jugendlitteratur. Kritisch und systematisch dargestellt. Grundsätze zur Beurteilung der deutschen Jugendlitteratur, Winke für Gründung, Einrichtung und Fortführung einschlägiger Bibliotheken und Verzeichnis empfehlenswerter Schriften. Ein Handbuch für Eltern, Erzieher und Bibliothekare. 2., umgearb. und stark vermehrte Auflage. Hamburg, Berendsohn, 1893. — Musterkatalog für Vereins-, Volks- und Schülerbibliotheken. 6. Aufl. 1893. Herausgegeben von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Hannover-Linden, Manz. — Lietz, Die Bedeutung der Jugendlitteratur für erziehenden Unterricht (Rein, aus dem päd. Univ.-Sem., 6. Heft) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. — Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung. 3 Hefte. Herausgegeben vom katholischen Lehrerverein in Breslau. Breslau, Aderholz. — Ballauff, Über Kinder- und Jugendlektüre. Päd. Archiv. — Duboc, Die moderne Jugendlitteratur. — Dreyer, Die Jugendlektüre. Gotha, Behrend. — Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten nach Stufen und nach Wissenschaften geordnet von Dr. G. Ellendt. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — Fricke, Grundriß der Geschichte der Jugendlitteratur, zugleich Wegweiser zur Anlage von Schüler- und Volksbibliotheken. Minden, Bruns. — Fischer, Die Großmacht der Jugend- und Volkslitteratur. Wien, Schellbach. — Grienberger, Die Schüler-Bibliothek, deren Verwaltung und Stellung in der Realschule. — Beurteilungen von deutschen Jugend- und Volksschriften. Ein Wegweiser für Eltern, Lehrer und Bibliotheks-Vorstände. Herausgeg. von dem 1. Wiener Lehrerverein „Die Volksschule". Wien, Graeser. — Herold, Jugendlektüre und Schülerbibliotheken. Münster, Schöningh. — Huber, Über Jugendschriften und Schülerbibliotheken. Wien, Manz. — Verzeichnis der von den höheren Bildungsanstalten Westfalens für Schülerbibliotheken empfohlenen Werke. Im Auftrage der westfälischen Direktorenkonferenz herausgeg. von Dr. Hoegg. — Jungmann, Gefahren belletristischer Lektüre. — Katalog für die Schülerbibliotheken österreichischer Gymnasien. Herausgeg. vom Verein Mittelschule in Wien. Wien, Hölder. — Hülskamp, Tausend gute Bücher. Münster, Theissing. — Kühner, Gefahren moderner Jugendlektüre. Päd. Zeitfragen. — Kloepper, Verzeichnis gediegener Unterhaltungs-Litteratur für Mädchen von 6 bis 17 Jahren. Rostock, Werther. — Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. 4 Hefte. Herausgeg. vom pädagogischen Verein in Dresden. Leipzig, Klinkhardt. — Langthaler, Wegweiser. 3 Bändchen. Linz, Haslinger. — Anton Peter, Verzeichnis von geeigneten und nicht geeigneten Jugendschriften für Volks- und Bügerschul-Bibliotheken. — Rolfus, Verzeichnis ausgewählter Jugendschriften. Freiburg, Herder. — Mitteilungen über Jugendschriften an Eltern, Lehrer und Bibliotheksvorstände. Herausgegeben von der Jugendschriften-Kommission des schweizerischen Lehrervereins. Aarau, H. R. Sauerländer. — Beurteilung von Jugend- und Volksschriften. Herausgegeben vom Prüfungsausschuß des Anhaltschen Lehrervereins. Zerbst. — Kühner, Jugendlektüre und Jugendlitteratur. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. III, 802—804. — Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg, Selbstverlag, 1896. In Kommission Leipzig, L. Fernau. — Jugendschriften-Warte. Zeitschrift.

Nakel a. Netze. A. Rude.

Jugendliche Verbrecher, ihre Behandlung

s. Verbrecher, jugendliche

Jugendlitteratur

1. Altertum. — 2. Mittelalter. — 3. Reformationszeitalter. — 4. Neuere Zeit (Basedowsche Schule). — 5. Neueste Zeit (Novellistische Backfischlitteratur).

1. Altertum. Die ersten Anfänge der Jugendlitteratur finden sich im Orient. Kein Geringerer als Confucius verfaßte für China zwei Bücher — den Schiking und den Schuking — die in erster Linie zur Belehrung der Jugend und des Volkes dienen sollten, der Schiking ist eine Sammlung von Liedern und Belehrungen, die von Rückert zum Teil ins Deutsche übertragen oder nachgedichtet sind; der Schuking dagegen ein Geschichtenbuch, das aber neben den wichtigsten historischen Ereignissen, Belehrungen und Anweisungen über Staatsweisheit, Kultus, Kriegswesen, Musik und Astronomie enthält. Wie Plato, liebte es auch der chinesische Weise den Stoff in Gesprächen zu behandeln und allerlei Lehren und Sittensprüche einzuflechten.

Poetischer und was noch mehr sagen will, kindlicher ist die indische Fabelsammlung, Hitopadesa (d. i. freundliche Unterweisung). Die Art der Abfassung, wie verschiedene Stellen in der Einleitung beweisen deutlich, daß die Hitopadesa direkt für die Jugend geschrieben und wohl ein Auszug der Pantschatantra ist. Neben der Fabel fand auch das Märchen in

Indien seine Ausbildung, das von dort weiter nach Persien und Arabien wanderte.

Die reiche Litteratur der Perser zeitigte besonders die Heldensage und es ist anzunehmen, daß die Jugend in das Werk Firdusis eingeführt wurde, welches von den ältesten, sagenumsponnenen Zeiten bis zur Vernichtung durch die Araber die ganze Geschichte Irans und des späteren persischen Reiches umfaßt.

Bei den Hebräern war das Alte Testament Volks- und Jugendbuch, wogegen ein anderer semitischer Volksstamm, die Araber, die Tierfabel und das Märchen vornehmlich ausbildeten. Jeder kennt die Sammlung „Tausend und Eine Nacht", die auch unsern Kindern in Umarbeitungen zugänglich geworden ist. Nicht minder reich waren die Araber an Sprichwörtern und Rätseln, die auch vielfach gesammelt sind.

In Griechenland gab es keine eigentliche Jugendlitteratur, obwohl Theognis in seinen Paränesen eine Art Erziehungslehre schrieb, die er dem Jünglinge Kyraos widmete. Otto von Leixner vergleicht die Paränesen mit dem mitteldeutschen Winsbeke und sagt über ihren Inhalt: „Die Vorschriften und Lebenserfahrungen umfassen die gesamten sittlichen Anschauungen über privates und öffentliches Leben, wie sie sich von den Altvordern her innerhalb des dorischen Adels entwickelt hatten. Die Ethik, welche hier zu Worte kommt, ist im ganzen edel menschlich und auf gesunden Begriffen begründet, wenn auch die Bitterkeit des Dichters sich oft wie Mehltau auf sie legt. Durch kernige Sprache und die nicht selten dichterisch feine Form war das Werk wie geschaffen zu einer Quelle der Erziehungskunst."

Die eigentlichen Schulbücher aber waren Hesiod und Homer, welch letzteren viele Jünglinge ganz auswendig konnten. Außerdem wurden die Lieder des Tyrtäus, Phokylides, Simonides und die meisten Dramen von Euripides von der Jugend gelesen. Später will Plato eine eigene Litteratur für die Jugend begründet wissen, wozu er eingehende Vorschläge im zweiten und dritten Buch seines „Staates" giebt. Er hebt dort mit Recht hervor, daß es nicht einerlei ist, was den Kindern gesagt und erzählt wird, „denn der Anfang eines jeden Geschäftes ist das Wichtigste, zumal bei irgend einem jungen und zarten Wesen." Was zuerst von Müttern und Ammen spielend erzählt wird, soll nach Plato vom elften Jahr an als Belehrung dienen, und da der Unterricht, wie schon erwähnt wurde, mit Hesiod und Homer begann, so unterwirft Plato diese Dichter einer besonderen Prüfung. Dabei kommt er zu dem Resultate, daß vieles, was sie von den Göttern erzählen, für die Jugend verwerflich ist. So des Kronos Thaten und was ihm dafür von seinem Sohne widerfahren ist, wie alle Göttergefechte und Gigantenkriege und vor allem jene unsittlichen Abenteuer der Götter und Göttinnen, die von beiden Dichtern mit einer gewissen derben Naivität erzählt werden. „Wie aber", ruft Plato aus, „vermöchte ein Jüngling zu unterscheiden, ob hier ein verborgener Sinn zu Grunde liegt oder nicht." Zweitens verwirft Plato die Erzählungen von den Verwandlungen der Götter; „daß Götter in wandelnder Fremdlinge Bildung jede Gestalt nachahmend durchgehn die Gebiete der Menschen," gefährdet ihr Ansehen und weckt Zweifel und Mißverständnisse in den jungen Seelen. Drittens sollen die Kinder durch Aberglauben an Zeichen und Vorbedeutungen nicht feigherzig gemacht, noch in Todesfurcht versetzt werden durch eine zu fürchterliche Beschreibung der Unterwelt, wie sie Homer in der Odyssee giebt. Und fünftens dürfen die Helden nicht klagen und unrecht handeln. In ihnen ist vielmehr Besonnenheit und Rechtschaffenheit darzustellen, damit sie als gute und tapfere Menschen zur Nachahmung und zum Vorbild dienen können.

Auch Aristoteles will, daß die für die Kindererziehung verwandten Erzählungen und Sagen auf das sorgfältigste ausgewählt werden, aber über Hesiod und Homer scheint er anderer Meinung gewesen zu sein als Plato, denn er gab beide seinem königlichen Zögling unbedenklich in die Hand.

Ebensowenig als die Griechen kannten die Römer eine eigentliche Jugendlitteratur, obwohl man bei Quintilian in seiner „Anleitung zur Rhetorik" einmal dem Ausdruck Jugendschriftsteller begegnet. Indessen sind mit diesen Jugendschriftstellern wohl nur die grammatici Graeci und die grammatici Latini gemeint. Die ersteren nehmen ihren Lehr- und Lesestoff aus den griechischen Klassikern, vornehmlich aus Homer, der auch bei den Römern das eigentliche Schulbuch war; die letzteren aus der römischen Litteratur. Hier wurde statt der homerischen Odyssee, die lateinische Odyssee des Livius Andronikus und später die Aeneïde des Virgil gelesen, ferner Schriftsteller wie Ennius, Azzius, Terenz, Livius und vornehmlich Cicero.

Plutarch empfiehlt die Schriften der Alten anzuschaffen und sie fleißig, wie der Ackermann sein Gerät zu nützen.

Neben Quintilian und Plutarch haben sich Lucian, Cicero und Seneca eingehend mit der Jugendbelehrung beschäftigt und Horaz spricht in einer seiner Satiren von dem Einfluß des Dichters auf die Bildung der Jugend.

Auch zu Augustins Zeit bildeten die griechischen und römischen Schriftsteller die Grundlage der Jugendbildung. Er erzählt in seinen „Bekenntnissen“, daß er als Knabe die Griechen haßte, dagegen den Lateinern, hauptsächlich Virgil mit Schwärmerei zugethan war.

2. Mittelalter. In der späteren christlichen Zeit dagegen und im Mittelalter waren die Legenden und die Aufführungen der Leidensgeschichte Christi Hauptgegenstand der Unterhaltung für die Kinder und das Volk. In den Klosterschulen wurden Plautus und Terenz, auch wohl Roswithas Dramen gelesen und später Virgil, der noch über das Mittelalter hinaus hochgeschätzt war.

Als erstes eigentliches Kinderbuch aber ist der Reimkalender anzusehen, der 1435 von Konrad von Dankrotzheim zu Hagenow verfaßt wurde. Seine Landsleute Lorenz und Scherer haben dem Verfasser in ihrer Geschichte des Elsaß ein rühmliches Denkmal gesetzt. „Der Mann“, so heißt es, „hat etwas unbeschreiblich Anheimelndes und Herzliches in diesem Buch, trotz des trockenen Themas, das er gewählt. Er will den Kindern den kirchlichen Festkalender einprägen. Er nimmt das Jahr von Monat zu Monat durch, charakterisiert die Jahreszeiten, erwähnt die Feste und die bedeutendsten Heiligen. Dabei weiß er aber so viel Liebenswürdigkeit und Natursinn zu entwickeln, er weiß so viel Rücksicht auf das tägliche den Kindern bekannte Leben einzuweben, er weiß den Kleinen so viel schöne Dinge vorzugaukeln und sich überhaupt der kindlichen Weltanschauung so trefflich anzubequemen, daß er wohl nicht zu viel sagt, wenn er in aller Bescheidenheit seinem Werkchen nachrühmt:

Es kann die Kinder zur Schule locken,
Und Semmelkuchen in Milchrahm brocken
Und in den süßen Honigseim.
Und machte es Konrad Dankrotzheim,
Aller Kinder Patron.“

Etwas früher, vielleicht um 1400 erschien der „Sela Trost“, eine Art Exempelbuch zu den zehn Geboten, das bis 1800 viele Umarbeitungen erfahren hat und auch mit Bildern versehen ist. Dann wurden der „Winsbeke“, die „Winsbekin“, Freidanks Bescheidenheit“, der „Stricker“ u. a. derartige Bücher der Jugend ohne Bedenken in die Hand gegeben und interessant und zugleich charakteristisch für die damalige Zeit ist Thomasin von Zerklärs Ansicht, daß die Ritterpoesie mit ihrem romantischen Überschwung und ihrer Phantastik für die Jugend bestimmt sei, denn sie könne sich an vielen Schicksalen ein Beispiel nehmen. Dann giebt er (im welschen Gast) ein Verzeichnis dessen, was für die Jugend empfehlenswert zu lesen ist und vergißt dabei das weibliche Geschlecht nicht, wie das die Pädagogen unserer Zeit noch so häufig thun. So spricht beispielsweise Herbart, wo es sich um Lektüre handelt, nur von Jünglingen, „Jungfrauen“, empfiehlt Thomasia, „mögen die Geschichten der griechischen Andromache, der Gemahlin Hektors, die Enite, dann von Penelope und Blanchesflor lesen, das wird ihnen nützlich sein,“ „sind sie auch nicht alle Königinnen, sie mögen's sein von edlen Sinnen“. Junker dagegen sollen Erec, Gawein und Iwein, die Geschichten von Artus, Alexander und Karl dem Großen lesen, das entzündet ihren Mut.

In gleicher Weise dürfen die alten Volkssagen von Oktavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der schönen Magelone, Dr. Faustus u. s. w. wie alle jene Schwänke, die im Pfaffen Ameis, im Rollwagenbüchlein, im Eulenspiegel und im Larenbuch gesammelt wurden, den Kindern zugänglich gewesen sein und mit Bestimmtheit ist anzunehmen, daß sie Volkslieder gelernt und gesungen haben.

3. Das Reformationszeitalter. Im Reformationszeitalter erschienen eine ganze Anzahl Kinderbücher mit gereimten Sonntagsevangelien und frommen Wiegenliedern, deren Verfasser, wie Nic. Hermann, Barth. Ringwaldt, Johann Heermann u. a. als Dichter von Gesangbuchliedern bekannt sind. Am meisten aber bereicherte Luther die Kinder- und Volkslitteratur durch Übersetzung der Bibel, die bald in Folio mit Kupfern herausgegeben wurde. Die Meriansche, die auch den Knaben Goethe manche Stunde fesselte, erschien 1630, die Nürnberger Foliobibel 1641. Später schrieb Hübner seine „biblischen Historien“ eigens für Kinder, die neunundneunzig Auflagen erlebt haben.

Aber Luther begnügte sich nicht allein mit der Bibel zum Schulgebrauch, er übersetzte auch Äsops Fabeln und regte Melanchthon, Mathesius u. a. zum Fabeldichten an. Ferner

empfahl er Chroniken und Historien für Schüler, „denn dieselben sind wundernütze, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren“. Und daß Luther auch ein eifriger Verteidiger der Schulaufführungen war, ist bekannt, „die Kindlein sind die feinsten Spielvögel“, sagt er, „die reden und thun alles einfältig vom Herzen und natürlich. An den Alten hat man solche Gnade nicht, es fleußt und gefällt nicht so wohl, denn was gefärbt ist, das verliert die Gunst, und machet nicht so viel Lust, als das so von Herzen natürlich zugehet.“ Schon früher waren an vielen Lateinschulen Dramen von Plautus und Terenz aufgeführt, nun aber verfaßten Männer wie Frischlin, Heineccius, Radgeorg, Hegendorffius, Jakob Schöpper, Cornelius Schonaeus, selbst Reuchlin und Agricola lateinische Dramen für den Schulgebrauch. Der Vater der eigentlichen Schulkomödie aber war Christian Weise, der als Rektor des Gymnasiums zu Zittau in der Lausitz nahezu fünfzig Schuldramen geschrieben hat, die nicht allein in seiner Schule zur Aufführung kamen, sondern auch zum größten Teil durch den Druck verbreitet und vielfach gelesen wurden. Seitdem sind Schulaufführungen, wenngleich nicht wie damals als Hauptbildungsmoment betrachtet, doch von den meisten Pädagogen als Anregung zur Vervollkommnung der mündlichen Ausdrucksweise unterstützt und durch die Märchendichtung der Romantiker neu belebt worden. Dr. Dettmer führt in seiner „Musterung der deutschen Jugendlitteratur“ vom Jahre 1844 verschiedene Sammlungen von Kinderschauspielen, Kindertheatern und dramatischen Jugendspielen an und in neuester Zeit haben sich namentlich Schriftstellerinnen mit besonderem Glück in dieser Gattung versucht. Statt vieler möge hier nur Fräulein Auguste Möder in Eisenach genannt sein, deren „Märchenspiele und Wanderungen“ sich auch über Thüringen hinaus den Weg in die Schulen gebahnt haben.

Was das Reformationszeitalter sonst noch zeitigte, das waren nebst dem kleinen Katechismus Lehrbücher verschiedener Art. Michael Neander, ein Freund und Schüler von Melanchthon, verfaßte ein Lehrbuch der Geographie „Orbis terrae succincta explicatio“, das mit Erzählungen und Beschreibungen merkwürdiger Städte und berühmter Persönlichkeiten gespickt war, und Niemeyer weiß von einem Abcbuch mit Kupfern, das von Vienrod, einem Schulmann zu Werningerode, mit den „bekannten und berüchtigten Reimen“ versehen wurde.

Von historischer Lektüre wird Gottfried von Viterbos Kaiserchronik genannt, nebst dem Theatrum europaeum von Schlederus und Peter Laurembergs Acerra philologica, welcher die neue Acerra philologica folgte, die Goethes „Kopf mit allerlei Schwänken, Mythologieen und Seltsamkeiten füllte.“ Außerdem widmete Rollenhagen der Jugend seinen „Froschmäuseler“; der Simplicissimus von Grimmelshausen fand eine Bearbeitung für sie und Erasmus von Rotterdam schrieb seine Colloquia et Praecepta artis vivendi in usum iuventutis. Auch ein Buch unter dem Namen „Cato“ bekannt, das lateinische Distichen zum Inhalt hatte, wurde viel gelesen und in den Lateinschulen waren selbstverständlich die griechischen und römischen Klassiker in Gebrauch. In Sturms und Trotzendorffs Schulen stand besonders Cicero in Ansehen; dagegen bietet ein Schulprogramm von Hieronymus Wolf, Rektor des St. Annen-Gymnasiums zu Augsburg einen reicheren Lesestoff. Dort sind verzeichnet: Ovid, Tibull, Catull, Properz, Cicero, Virgil.

4. Neuere Zeit. Die Hauptanregung zur modernen Jugendlitteratur ging von Frankreich und England aus. Dort erschien 1699 Fenelons „Telemach“, der 130 Ausgaben erlebte und 1734 von Neukirch ins Deutsche übersetzt wurde. Noch größere Verbreitung fand Daniel Defoes Robinson Crusoe, auf den wir gleich bei der Basedowschen Schule zurückkommen.

Das Haupt derselben war Johann Bernhard Basedow aus Hamburg. Angeregt durch Rousseau wußte er Fürsten und Hochgestellte für seine Ideen zu begeistern und eröffnete 1774 in Dessau das Philanthropin. Bald darauf erschien sein Elementarwerk mit 100 Kupfern und „einem geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterricht der Jugend von Anfang bis zum akademischen Alter“. Das Buch hatte schon einen Vorläufer in dem Orbis pictus des Amos Comenius, der 1651 in Nürnberg gedruckt wurde und füglich als das erste Bilderbuch für Kinder angesehen werden kann. Er ist zu wiederholten Malen und wohl zuletzt im Jahre 1805 in Breslau aufgelegt und sollte „teils eine gemalte Sinnenwelt vor das Auge des Kindes bringen, teils ein Erleichterungsmittel zur Erlernung fremder Sprachen sein“. „Wenn man das Buch als ersten Versuch betrachtet“, sagt Niemeyer, und wenn man in Anschlag bringt, was damals

Kunst und Buchhandel war, so muß man die Ausführungen mit wenigen Ausnahmen, sehr verständig finden." Indessen hält er das Elementarwerk im Vergleich mit dem Orbis pictus für einen Riesenfortschritt, wogegen Goethe meinte, „daß die Zeichnungen noch mehr als die Gegenstände zerstreuten, weshalb es auch der sinnlichen Methodik des Amos Comenius nachzustellen sei." Und zu der Ansicht müssen wir uns ebenfalls bekennen, obwohl Basedow der neueren Methodik dadurch näher kommt, daß er vom Nahen zum Entfernten geht. Sein Elementarwerk zeigt auf der ersten Tafel verschiedene Lebensmittel, auf der zweiten die Unarten der Kinder beim Essen, die dritte giebt eine Anzahl Bekleidungsstücke und die nötigen Vorsichtsmaßregeln zu ihrer Schonung. Es folgen dann weitere Darstellungen, welche die Entwickelung der Sinne und Triebe veranschaulichen sollen. Später werden soziale Einrichtungen, Handwerke, Künste, Weltgeschichte, Naturereignisse behandelt und mit vier Ergänzungstafeln geschlossen.

Comenius läßt dagegen das Kind von einem Gelehrten zuerst in die äußere Welt einführen. Es wird mit Naturerscheinungen, Pflanzen, Steinen, Metallen, Tieren, dann mit der Krone der Schöpfung, dem Menschen, bekannt gemacht. Daran schließen sich die verschiedenen Berufsarten, Spiele, Künste, Wissenschaften u. s. w. Der zweite Teil bildet eine Ergänzung zu dem ersten. Er beginnt mit dem Musiker und schließt mit dem Taschenspieler. Die Bilder sind für unsern heutigen Geschmack äußerst dürftig, der beigegebene Text wirkt nüchtern, und auch in den bildlichen Darstellungen des Elementarwerkes hat der sonst so geniale Chodowiecki öfter fehlgegriffen, so daß sie in der That zerstreuen oder vielmehr verwirren.

Trotzdem aber sind beide Werke von hoher Bedeutung für die Jugendlitteratur und lange bestimmend für die ganze Geschmacksrichtung derselben gewesen. Löhr, Seidel, Lossius (Moralische Bilderbibel 5. Tl. Gotha 1805—1814 und historischer Bildersaal 1815—1831), sie alle treten in die Fußstapfen des Orbis pictus und des Elementarwerkes. Auch die „Bilderbücher für Kinder gesitteter Stände" von Houwald, „Bildergallerie für Söhne und Töchter aus dem Reiche der Natur, Kunst und Sitten, 15. Bd. Berlin 1794—1806; Neue Bildergallerie für die Jugend, Gotha 1829; Geschichte der Deutschen für die Jugend, 12 Bde. Leipzig 1797—1826 werden in ähnlicher Weise angeordnet sein. Und für das bedeutendste Werk dieser Art ist das sogenannte Bertuchsche Bilderbuch anzusehen, „enthaltend eine angenehme Sammlung von Tieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand anderen unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften, alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen und mit einer kurzen wissenschaftlichen und den Verstandeskräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet." Es besteht aus 12 Bänden in groß Quart, deren Tafeln mit Abbildungen jedesmal ein paar Seiten Text in Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch beigefügt sind. Niemeyer räumt dem Bertuchschen Bilderbuch einen der ehrenvollsten Plätze unter derartigen Unternehmungen ein. Und es mag von gleicher Güte und mit gleicher Sorgfalt zusammengetragen auch nichts wieder erschienen sein, obwohl Sammelwerke sich bis in unsere Zeit großer Beliebtheit erfreuen. Auch der Name Orbis pictus ist für diese Bücher gern beibehalten. Dettmer giebt in der Musterung eine ganze Reihe von Orbis picti, die in den vierziger Jahren erschienen, resp. neu aufgelegt sind. Kühner führt einen Orbis pictus von Laukhardt an, der 1856 herauskam und das letzte uns bekannte Buch dieser Gattung, „die Welt in Bildern" (Orbis pictus), von Dr. Hottinger, erschien 1881.

Aber nicht allein in diesen Sammelwerken ist das Bild in den Dienst der Jugend getreten, sondern auch in den illustrierten Jugendschriften, von dem grauenhaften Farbendruck der Indianergeschichte bis zu den feinen Ausführungen der Kinderbücher von Ludwig Richter und Oskar Pletsch (Verlag von Alphons Dürr, Leipzig), oder der Produktionen des Stroeferschen Verlags. Und wir wollen dem Bild und der Illustration, wenn sie nur leidlich gut ausgeführt sind, gewiß das Wort reden, was wir jedoch streng vermieden wissen möchten, das ist die Karikatur, die mehr und mehr für Zwecke der Jugendlitteratur verwendet zu werden scheint und in immer steigendem Maße dem Publikum Geschmack abgewinnt. Wie wäre es sonst möglich, daß der „Struwelpeter" des Frankfurter Arztes Heinrich Hofmann in einem halben Jahrhundert 200 Auflagen erlebt hat! Wie wäre es möglich, daß „Max und Moritz" von Wilhelm Busch wieder und

wieder gekauft wird und daß die „fromme Helene“ sogar als Konfirmationsgeschenk Verwendung findet!

Wir müssen nun noch einmal zur Basedowschen Schule zurückkehren. Obwohl Basedow seines unordentlichen Lebens wegen schon nach zwei Jahren vom Philanthropin zurücktreten mußte, so wirkten doch seine Ideen belebend fort und wurden von andern aufgenommen und praktisch verwertet. Es waren dies besonders Salzmann und Campe. Beide hatten dem Philanthropin angehört und gründeten ähnliche Anstalten. Salzmann in Schnepfenthal in Thüringen, Campe in Hamburg. Und von ihnen ging auch die weitere Anregung zur modernen Jugendlitteratur aus. Campe ist hauptsächlich durch seinen „Robinson den Jüngeren“ bekannt geworden, den er dem Engländer Defoe nachdichtete, dessen Robinson Crusoe vielfache Verbreitung gefunden hatte. Rousseau wollte seinem Emil dies Buch zuerst und eine Zeitlang ganz allein in die Hände geben. „Es soll der Text sein,“ sagt er, „von dem unsere Unterhaltung über die menschlichen Erfindungen und Wissenschaften ausgeht.“

Von demselben Grundgedanken wie Rousseau, ist auch Campe in der Darstellung seines Robinson ausgegangen. Ein Vater oder vielmehr ein Erzieher erzählt im Kreise seiner Zöglinge und seiner eigenen Kinder, die Schicksale und Erlebnisse des Robinson und zwar so, daß die Erzählung mehr einer Unterhaltung gleicht. Es werden nämlich an alle auffälligen Begebenheiten, an jedes fremde Wort Fragen und Antworten geknüpft und eine Fülle von erziehlichen Maximen, von naturwissenschaftlichen, kulturhistorischen, geographischen und moralischen Belehrungen eingelegt. Fricke meint, daß diese Unterbrechungen freilich oft den Faden der Handlung verdünnen, aber dennoch nicht gerade, wie viele behaupten, langweilig erscheinen, weil Campe es versteht, durch Stil und Wendungen die Aufmerksamkeit zu fesseln. Wir stimmen jedoch Gervinus bei, daß sich, „was die eingestreuten läppischen Gespräche angeht, jeder kräftige Jüngling klüger als der berühmte Erzähler erweist und einfach die langweiligen und saftlosen Abschweifungen überschlägt.“

Indessen rief der Campesche Robinson eine ganze Flut von Robinsonaden hervor. Niemeyer nennt über zwanzig und Fricke führt als die bedeutendsten an: Franz Hoffmann, „Der neue Robinson oder Schiffbruch des Pazific.“ Wilhelm Fricke, „Der schwarze Robinson.“ David Wyß, „Der schweizerische Robinson“. Wezel bearbeitete die englische Ausgabe für das Philanthropin, außerdem erschienen noch drei andere deutsche Übersetzungen des echten Robinson und als Unikum giebt es sogar eine Ostfriesländische Robinsonin.

Kaum weniger als sein Robinson wurden Campes Reisebeschreibungen gelesen, die auch Luise Büchner in ihren pädagogischen Aufsätzen rühmt. Und Goethe führt die „Insel Felsenburg“ unter seiner Jugendlektüre an. Auch Salzmanns Karl von Karlsberg erfreute sich, hauptsächlich seines populären Stils wegen einer großen Beliebtheit, gegen die übrigens Gervinus eifert. Und noch weniger glimpflich als mit Campe und Salzmann verfährt er mit Rochow und Weiße. „Kaum war 1776 Rochows Kinderfreund erschienen,“ sagt er, „so kam Weißes Wochenschrift unter demselben Titel zu Tage, die Großmutter von vielen anspruchsvollen Enkelinnen; zwischen diesen Geschlechtern lag der Briefwechsel des Kinderfreundes in der Mitte (1783—92). Soll man den Bildungstrieb dieser Nation bewundern, die diese Dinge als das Evangelium verschlang, oder soll man die Genügsamkeit verhöhnen, die sich an diesen kindischen und unsäglich läppischen Produkten kindisch freuen konnte?“ Trotz dieses und noch schärferer Urteile von Lichtenberg und Merck nahm die Flut von Jugendschriften beständig zu und ist bis in unsere Zeit geradezu beängstigend gestiegen.

Bodmer schrieb seine „sittlichen und gefühlvollen Erzählungen für Realschulen“, Friedrich Jakobs seine in Campescher Manier gehaltenen Erzählungen „Alwin und Theodor“, „die Feierabende in Mainau“, „Rosaliens Nachlaß“ u. a.; der Österreicher Jakob von Glatz seine „Familiengemälde und Erzählungen für die Jugend“; Wilmsen seinen „Brandenburgischen Kinderfreund“, Lossius und Löhr neben ihren Bilderwerken allerlei belehrende und empfindsame Geschichten; Meynier seine 250 moralischen Erzählungen, Geßner seine Idyllen, Jeremias Gotthelf seine Bauerngeschichten, die mit Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ weit über die anderen Produktionen hervorragen.

Besseres als die vorhin angeführten Schriftsteller leisteten die Fabeldichter. Wir haben gesehen, daß Luther eine Anzahl Äsopischer Fabeln übersetzte, daß Melanchthon, Mathesius und andere Reformationslehrer sie selbst dichteten, eigentlich aber ist es erst Hagedorn, welcher nach französischem Muster der Fabel Bahn

brach. Die gefällige Form, die Einfachheit seiner Gedanken verliehen seinen derartigen Gedichten naturgemäß einen kindlichen Charakter und haben ihnen die Existenz in Kinder- und Lesebüchern dauernd gesichert. Dasselbe gilt von Fürchtegott Gellert. Auch Lichtwer, Pfeffel, Friedrich Wilhelm Zachariä, Langbein, Tiedge, Fröhlich, Krummacher haben Fabeln geschrieben und bekannt ist, daß Lessing ein Buch Fabeln nach Äsopschem Muster mit fünf Abhandlungen versehen herausgab, von denen die letzte von einem besondern Nutzen der Fabeln in den Schulen handelt. Der wahre Fabel- und Kinderdichter aber ist Wilhelm Hey. Seine Fabeln enthalten die einfachsten Lebenswahrheiten in kindlicher Sprache und bilden mit den Spekterschen Bildern die schönste und nützlichste Gabe für das Alter von 4—7 Jahren.

An die Fabeldichter lassen sich gleich die Lieder- und Balladendichter reihen. Von Goethes und Schillers Gedichten sind manche für die Jugend passend und werden gern in höheren und niederen Schulen zur Deklamation verwendet. In Knabenschulen gilt das fast noch mehr für die Freiheitssänger. Ernst Moritz Arndt, Max von Schenkendorff, Theodor Körner sind echte Jugenddichter und reißen mit ihrer Vaterlandsliebe, ihrem Kampfesmut und Freiheitsdrang die Feuerseelen der Jünglinge hin. Friedlicher, schwungvoller, aber auch sentimentaler, ja bisweilen für die Jugend vielleicht zu sentimental, sind Klopstock, Hölderlin, Matthison, Mahlmann, Platen, Eichendorff, Chamisso, Justinus Kerner, Rückert, Peter Hebel, Novalis u. a. Als eigentliche Kinderliederdichter aber sind Hoffmann von Fallersleben, Graf Pozzi und Hermann Kletke anzusehen. Sie haben in diesem Genre zum Teil geradezu Vorzügliches geleistet. Unter den Balladendichtern ragen neben Goethe und Schiller, Bürger, Uhland, Schwab, Lenau, Anastasius Grün, Johann Gabriel Seidl, Johann Nepomuk Vogl und August Kopisch hervor. Und die Legenden- und Parabeldichtung wurde hauptsächlich von Herder, Krummacher, Simrock, Knapp, Kosegarten gepflegt, auch von Goethe haben wir eine Legende „das Hufeisen".

Einen ganz bedeutenden Einfluß auf die Jugendbildung hatten ferner die Romantiker. Sie lieferten eine Fülle von Übersetzungen und erschlossen die Märchen- und Sagenwelt. Es ist viel über den Wert und Unwert des Märchens geschrieben worden und eine ganze Anzahl von Pädagogen haben gegen die Märchen geeifert und sie aus der Kinderstube verbannt wissen wollen, da sie die Unwahrheit und die absichtliche Täuschung derselben für gefährlich hielten. Aber schon Jean Paul trat dieser Ansicht lebhaft entgegen. „Kinder sind kleine Morgenländer," sagt er; blendet sie mit einem weiten Morgenlande, mit Taublitzen und Blumenfarben. Setzt ihnen wenigstens im Erzählen die Schwingen an, die sie über unsere Nordklippen und Nordkaps wegführen in warme Gärten hinein." Und Jakob Grimm hat seine „Kinder- und Hausmärchen" mit den Worten verteidigt: Märchen sind die Poesie der Kinder. Und greifen nicht unsere Märchen zum Teil, ja zum größten Teil tief in die moralische Erziehung ein? Weht nicht auch durch sie ein Sittlichkeits- und Rechtsgefühl, das in so duftendem Gewande dem Kinderherzen sich anschmiegt?" Ja, man lasse den Kindern ihre Märchen. Man gebe den größeren Märchenbücher zum Selbstlesen und man erzähle den kleineren. Das sind echte Weihestunden, wo die Augen der Kinder an den Lippen des Erzählers hängen, „diese bläulich-weißen, makellosen, glänzenden Augen, die nicht mehr wachsen können, während die anderen Glieder jung und zart, schwach und zum Dienst der Erde ungeschickt sind." Allerdings sollen den Kindern nicht alle Märchen ohne Ausnahme in die Hände gegeben werden, denn in manchen unserer Märchenbücher sieht es, wie Julius Düboc sagt, was die Grausamkeiten betrifft, häufig nicht besser aus als in den mittelalterlichen Folterkammern; „die in den Märchen üblichen Strafgerichte konnten, da sie gewöhnlich nur in den letzten Schlußzeilen angeführt werden, mit Leichtigkeit geändert werden, ohne den Kern irgendwie zu nahe zu treten." Dasselbe schlägt Felix Adler in seinem „Moralunterricht für Kinder" vor und den Versuch die Märchen zu ethisieren, d. i. die unpassenden auszuscheiden, resp. für Bildungszwecke zu ändern, haben unterdessen Georg und Lilly von Gizycki in der ethisierten Ausgabe der Grimmschen Märchen gemacht, der aber ohne Eindruck geblieben zu sein scheint.

Den Wert der Märchen sieht Felix Adler darin, daß sie die Einbildungskraft anregen und die Gemeinschaft des menschlichen Lebens mit dem Leben überhaupt widerspiegeln und daß sie scheinbar unabsichtlich, doch um so wirksamer das moralische Gefühl entwickeln. Aber sie sind für die Entwickelung und Bil-

dung des Kindes auch darum von Bedeutung, weil sie es, wenn auch unbewußt, in die Vergangenheit an den geschichtlichen Urquell zurückführen, wo es den Zusammenhang aller Völker ahnt. Haben doch die größten Märchenforscher, Reinhard Köhler an der Spitze, es längst ausgesprochen, daß die meisten unserer Märchen sich bei allen Völkern arischer Abstammung wiederfinden.

Von allen Märchen rühmt Felix Adler am meisten die deutschen und von allen deutschen Sammlungen kommt der Grimmschen wohl keine an Schönheit gleich und an poetischer Reinheit der Mythe. Neben ihr können die Märchen von Musäus, Bechstein und Hauff am meisten geschätzt werden, alle anderen Nachdichtungen sind wertlos wie das Kunstmärchen, von dem nur der einzige Andersen auszunehmen ist. Die Zahl der verschiedenen Märchenbücher ist so groß wie die Flut anderer Jugendschriften, und eine Stuttgarter Verlagsfirma hat es neuerdings zu der Geschmacklosigkeit gebracht ein Namen-Märchenbuch herauszugeben. Dieses neuerschienene Buch heißt Namen-Märchenbuch, weil auf dem Einband der Rufname des Kindes gedruckt steht, das beschenkt werden soll.

Nicht so reich wie an Märchensammlungen ist die Jugendlitteratur an Sagenbüchern. Hervorzuheben sind zunächst die deutschen Sagen der Gebrüder Grimm, Schwabs Volksbücher, Höcker, Deutsche Heldensagen und die vielen lokalen Sammlungen (Simrock, Rheinsagen; Pröhle, Harzsagen; Grässe, Sagen des preußischen Staates; Deeke, Lübische Sagen; Müllenhoff, Die Sagen Schleswig-Holsteins u. s. w.). Von nichtdeutschen Sagen werden Niebuhrs griechische Heroengeschichten an seinen Sohn erzählt; Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums; Stoll, Die Sagen des klassischen Altertums; Andrä, Griechische Heldensagen für die Jugend, geschätzt.

Auf dem Gebiet der Geschichte und Biographie dagegen ist die Arbeit äußerst ergiebig gewesen. Von deutschen Geschichten nennen wir die von Kohlrausch, Duller, Bender, Dittmar und Wirth. Die preußische Geschichte bearbeiteten Saegert, Vormbaum, Ludwig Hahn. Einzelne Abschnitte aus der deutschen Geschichte behandelten Schiller, der dreißigjährige Krieg; Archenholtz, der siebenjährige Krieg; Kleinschmidt, die Befreiung Germaniens vom Römerjoche; Jahn, Geschichte der Freiheitskriege; Tanera, der Krieg 1870/71; König, der große Krieg gegen Frankreich. Vorzügliche Biographieen lieferten Niemeyer (Heldenbuch); Neumann-Strela, Deutschlands Helden in Krieg und Frieden; Geschichtsbilder von Grube, Ferdinand Schmidt, Adami (Königin Luise), Petsch (Kaiser Wilhelm, Fürst Bismarck) u. s. w. Von Weltgeschichten dürften die von Becker und neuerdings die von O. Jäger zu schätzen sein. Und eine Geschichte der Griechen für die reifere Jugend schrieb Gustav Pfizer; eine Geschichte der Römer Franz Fiedler. Außerdem fehlt es auch hier nicht an Biographieen und Einzeldarstellungen.

Zu einer ganz unübersehbaren Fülle ist die geographische Unterhaltungslitteratur seit Campes und Salzmanns Zeit angewachsen. Wie sie bedienen auch die heutigen Schriftsteller dieser Art sich gern der Reisebeschreibungen. Bekannt und viel gelesen sind die Land- und Seereisen von Wilhelm Harnisch, Cook, der Weltumsegler. Zur besseren Lektüre gehören: Charakterbilder aus der Länder- und Völkerkunde von Karl Müller; die Länder und Völker der Erde von Biernatzky; Kulturhistorische Erzählungen aus Deutsch-Afrika von Falkenhorst; Aus dem Morgenlande von Brugsch-Pascha; Reisen in der Sahara und im Sudan von Gustav Nachtigall; Reise durch den dunklen Weltteil von Stanley.

Auch die Naturwissenschaft ist für die Jugend vielfach ausgebeutet worden. Am geschätztesten sind wohl: Grubes Naturbilder; Brehms Tierleben; Hermann Masius, Naturstudien und Skizzen aus der Pflanzen- und Tierwelt; Tschudi, Tierleben der Alpenwelt. Ferner seien noch genannt: Brendel, Erzählungen aus dem Leben der Tiere; Beumer, Wanderungen durch das Tierreich; Stieler, Tiergeschichten aus alter und neuer Zeit; Karl Ruß, In der freien Natur und das ganz vorzügliche Werk der englischen Schriftstellerin Arabella Buckley, Das Feenreich der Wissenschaft.

5. Neueste Zeit. Wir kommen nun zu den Novellisten der Jugendlitteratur und es ist eine schwierige Sache den wenigen guten unter der ungeheueren Menge gerecht zu werden. Denn Direktor Goerth wird kaum übertreiben, daß die Zahl der novellistischen Kinderbücher in einem Zeitraum von fünfzig Jahren von 800 bis auf 10 000 angewachsen ist. Einer der ersten novellistischen Jugendschriftsteller war der katholische Pfarrer Christoph von Schmid. Seine „Ostereier“ eröffneten den Reigen zu mehr als fünfzig Erzählungen für Kinder und

Kinderfreunde, die obwohl ungleichwertig doch sämtlich den kindlichen Ton zu treffen wissen und sich durch echt christliche Anschauungen auszeichnen.

In Schmids Fußstapfen trat der evangelische Geistliche Christian Gottlieb Barth. Auch Gotthilf Heinrich von Schubert, der Erzieher der Herzogin von Orleans, hat eine Anzahl Kinderbücher geschrieben, die in den vierziger und fünfziger Jahren, besonders in vornehmen Kreisen viel gelesen wurden. Am bekanntesten aber sind Franz Hofmann, Gustav Nieritz, Ferdinand Schmidt und Franz Wiedemann geworden und selbst bis in unserer Zeit geblieben, so daß sie lieber gelesen werden, als alle die anderen modernen und modernsten Schriftsteller und Schriftstellerinnen. Denn auch die Frauen haben sich der Domäne der Jugendschriftstellerei bemächtigt und hier einen eigenen Zweig, die sog. Backfischlitteratur ausgebildet.

Die erste Anregung zu einer besonderen Lektüre für Märchen gab Jakob von Glatz mit seinen vier Büchern: „Sittenlehre für junge Mädchen"; „Minona, ein Lesebuch für junge Mädchen"; „Maria, das unglückliche Mädchen"; „Rosalie, ein Bildungsbuch für Deutschlands Töchter, denen die „Gemälde weiblicher Jugend" von Karoline Rudolphi und die „Weihe der Jungfrau" von Therese Huber folgten. Dazu sang Luise Hensel ihre sinnigfrommen Kinderlieder; Agnes Franz, eine Schlesierin, gab ihre Parabeln und Paramythien, ihr „Buch für Mädchen", Rosalie Niederer ihre „dramatischen Jugendspiele für das weibliche Geschlecht", Amalie Schoppe nach dem Vorbild der berühmten französischen Erzieherin, Mad. Le Prince de Beaumont, das erste Magazin für die weibliche Jugend heraus.

Die ganz besondere Richtung aber gab ihr erst Thekla von Gumpert mit ihrem Töchter-Album und wir sind der Meinung, daß die äußerst geschmacklose Bezeichnung „Backfischlitteratur" ebenfalls auf sie oder vielmehr auf den Aufsatz „die Metamorphose des Backfischchens" in dem Bande des Töchter-Albums von 1858 zurückzuführen ist. Wenigstens begegnet man dem Ausdruck Backfischlitteratur vor Thekla von Gumpert nicht und kaum auch jener seichten, tändelnden, albernen Schreibweise, die in den ewigen Pensionsgeschichten ihre höchste Blüte getrieben hat. Es klingt zwar hart, wenn Direktor Goerth in seinem Buch „Erziehung und Ausbildung der Mädchen", alle durch das Töchteralbum bekannt gewordenen Schriftstellerinnen, nebst einer Menge anderer „weibliche Schmierer" nennt und nur Ottilie Wildermuth und Luise Pichler gelten läßt, aber wir müssen uns im allgemeinen seiner Ansicht anschließen, „daß unsere Litteratur für junge Mädchen", wie Helene Lange treffend sagt, „an dem sehr bedenklichen Übelstande krankt, daß sie sie in eine unwahre Welt einführt, ihnen die Freuden des Ballsaals, der Gesellschaft, der Kränzchen u. s. w. in glänzendem und falschem Lichte darstellt und alles thut, um Regungen zu verfrühen, die weit besser noch ein paar Jahre schliefen". Und wozu überhaupt eine Backfischlitteratur? Die Erziehung und Ausbildung unserer jungen Mädchen sei derartig, daß sie, wie die jungen Männer, nach Absolvierung der Schule, sich in den Geist ernster Lektüre einzuleben verstehen.

Diese Aufgabe unter der Backfischlitteratur gehörig aufzuräumen, resp. sie ganz aus der Welt zu schaffen, hat sich der vor drei Jahren gegründete „Verein zur Reform der Litteratur für die weibliche Jugend" gestellt, der seinen Sitz in Berlin hat. Er hat sein eigenes Organ „die losen Blätter", die einmal im Monat erscheinen und nebst einschlägigen kleineren oder größeren Leitartikeln, Besprechungen der älteren, neueren und neuesten Erscheinungen auf dem Gebiet der Backfischlitteratur bringen. Daß der Verein aber zu Weihnacht 1895 ein eigenes Buch (Vor Tagesanbruch von Sophie Stein, Berlin, Appelius Verlag), herausgegeben hat, erscheint uns ein entschiedener Mißgriff. Er unterstellt sich damit selbst der Kritik und verliert naturgemäß an Autorität.

Schon früher als der oben erwähnte Verein hatten sich zur Sichtung und Verbesserung der gesamten Jugendlitteratur Prüfungsausschüsse gebildet, die unter dem energischen Berliner Volksschullehrer, Paul Ziegler, zusammengetreten sind und die Jugendschriften-Warte gegründet haben. Aus dem in der ersten Nummer vom 18. Aug. 1893 veröffentlichten Programm erhellt mit Deutlichkeit, daß das Bestreben der vereinigten Prüfungsausschüsse ein sehr löbliches ist. Und ihr unerschrockenes Vorgehen hat schon in der That segensreich gewirkt, wenn sie auch nicht verhindern können, daß immer wieder Schlechtes und Verderbliches geschrieben und auf den Büchermarkt gebracht wird.

Zu diesem Verderblichen rechnen wir vom pädagogischen Standpunkt insonderheit die Zeitschriften für die Jugend, die für Knaben und Mädchen zu Dutzenden erscheinen. Da giebt es eine ganze Sonntagsschul-Litteratur evangelischer und katholischer Konfession; da giebt es Jugendalbums, Jugendblätter, Jugendgartenlauben, Jugendzeitungen, Jugendfreunde, Kinderfreunde, Kinderposten und Extrazeitungen für Mädchen mit den sinnigen Titeln: Hausmütterchen, Kränzchen, Deutsche Mädchenwelt, Töchterchens Lieblinge u. s. f. Einige dieser Zeitschriften sind Jahrbücher, wie der von Ottilie Wildermuth gegründete und von ihren Töchtern Agnes Wilms und Adelheid Wildermuth fortgeführte „Jugendgarten“ und das neuerdings von Lina Morgenstern herausgegebene „Jahrbuch für junge Mädchen“ u. a., die gewiß den monatlich oder gar wöchentlich erscheinenden Blätter vorzuziehen sind. Nichtsdestoweniger aber kann ein solches Sammelwerk nie ein gutes zusammenhängendes Buch ersetzen. Dieses vertieft den jungen Leser, während das andere zerstreut und jenes oberflächliche Lesen und das damit verbundene Viellesen großzieht, das mit Recht getadelt wird und bei so vielen Pädagogen wohl hauptsächlich das Bedenken gegen die Jugendlitteratur überhaupt erregt hat. Aber die Jugendlitteratur an und für sich hat ihre Berechtigung und ihr pädagogischer Wert ist von den ersten und tüchtigsten Menschen aller Zeiten hervorgehoben worden. Die Gefahr liegt einzig und allein im Viellesen und in der Beschaffenheit der Litteratur. Wir haben gesehen, wie wenig Gutes unter Schlechtem und Mittelmäßigem geboten wird. Es ist Pflicht der Pädagogik hier einzugreifen und zwar einesteils auf die Verbesserung der Jugendlitteratur einzuwirken und andererseits die Jugend zum richtigen Gebrauch der Lektüre anzuleiten. „Wir müssen den Jüngling lesen lehren, indem wir ihm jetzt das Gute und Schöne vorführen, damit ihn künftig das Geschmacklose und Unsittliche durch sich selbst zurückstößt“, sagt Herbart und Rousseau will seinen Emil an den Quellen der reinen Litteratur bilden.

Und was endlich die Verbesserung der Jugendlitteratur betrifft, so sind nicht nur von den angeführten Vereinen, sondern auch von anderen Seiten, vornehmlich von namhaften Pädagogen, eingehende Vorschläge gemacht worden und Kühner bestimmt in seiner ganz vorzüglichen Abhandlung in der Schmidschen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen genau und mit aller Umständlichkeit, wie ein gutes Jugendbuch beschaffen sein soll. —

Es sei vor allen Dingen wahr und getragen von jenem hohen Geiste der Liebe und der Wertschätzung des Besten und Edelsten, das im Kinde zur Entwickelung kommen soll. Ein Jugendschriftsteller beherzige Jean Pauls tiefsinniges Wort: „Vergiß nie, daß das kleine dunkle Kind zu dir als zu einem hohen Genius und Apostel voll Offenbarungen hinaufschaut, den es ganz und hingegebener glaubt, als seines Gleichen und daß die Lüge eines Apostels eine ganze moralische Welt verheert“, dann wird er nie fehlgreifen, sondern bildend und veredelnd wirken auf Tausende und Abertausende.

Litteratur: Fricke, Grundriß der Geschichte deutscher Jugendlitteratur. Minden in Westf., Bruns Verlag, 1886. — Dettmer, Musterung unserer deutschen Jugendlitteratur. Hamburg, Heroldsche Buchhandlung, 1844. — Julius Düboc, Die moderne Jugendlitteratur. Hamburg, Verlag von Grüning, 1884. — Von Raumer, Geschichte der Pädagogik. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. 6. Leipzig, Verlag von Engelmann, 1838. — Leixner, Litteraturgeschichte. Leipzig u. Berlin, Verlag von Spamer, 1882. — Platos Staat, übersetzt von Schleiermacher. Berlin 1870. — Aristoteles Politik, übersetzt von Adolf Stahr. Stuttgart 1860. — Quintilian, Rednerische Unterweisungen, bearb. von Gustav Lindner. Wien 1881. — Plutarch, Abhandlung über die Erziehung der Kinder, übersetzt von Prof. Demmhardt. Wien 1879. — Diesterweg, Rheinische Blätter. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. I. Teil. Langensalza, Beyer & Söhne, 1882. — Schleiermacher, Erziehungslehre. Ebenda 1871. — Herbart, Pädagogische Schriften. Ebenda 1891. — Kühner, Jugendlektüre und Jugendlitteratur. — Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens. Gotha, Besser, 1880. — Goethe, Wahrheit und Dichtung. Cottasche Ausgabe. — Augustin, Bekenntnisse, Reklamausgabe. — Rousseau, Emil. Langensalza, Beyer & Söhne. — Jean Paul, Levana. Ebenda. — Helene Lange, Frauenbildung. Berlin, Oemigkes Verlag, 1889. — Felix Adler, Moralunterricht für Kinder, übersetzt von Georg v. Gizycki. Berlin, Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1894. — Dr. Hermann Lietz, Die Bedeutung der Jugendlitteratur für den erziehenden Unterricht. Pädagogisches Universitäts-Seminar zu Jena. 6. Heft. Herausgeg. von Prof. Rein. Langensalza, Beyer & Söhne. — Fricke, Grundriß der Geschichte deutscher Jugendlitteratur. Minden in Westf. Bruns Verlag, 1866. — Gervinus, Geschichte der deutschen Dichtung. Bd. 6. Leipzig, Verlag von Engelmann, 1838. — H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendlitteratur. Leipzig, Fernau.

Lübeck. Helene Höhnk.

Jugendsparkassen

s. Schulsparkasse

Jugendspiele

1. Einleitung. 2. Geschichtlicher Rückblick. 3. Bedeutung der Spiele für die Erziehung.

1. Einleitung. „Es ist von Bedeutung, daß (mit der Wiedereinführung der Spiele) ein Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter, in der Gegenwart wieder aufblühe und der Zukunft erhalten bleibe," so heißt es in dem bekannten Erlaß des preußischen Kultusministers v. Goßler vom 27. Oktober 1882, einem Erlaß, den Georgens als „den bedeutsamsten unseres Jahrhunderts und als einen Wendepunkt in der Geschichte des modernen Erziehungswesens" bezeichnet. Und welche Wirkung hat dieses herrliche Denkmal weiser Fürsorge, welche eine Staatsverwaltung für die gedeihliche Entwickelung des heranwachsenden Geschlechts in demselben an den Tag legt, in der Folge gehabt! Fast an allen höheren und einem großen Teile niederer Schulen Deutschlands ist es auf den Spielplätzen wieder lebendig geworden; da tummelt sich in frischer, fröhlicher Lust unter Leitung spielkundiger oder spieleifriger Lehrer eine glückliche Jugend, welche, frei von widerwärtiger Blasiertheit, wieder zu Natürlichkeit und Frohsinn, diesem anmutigen Vorrecht der Kinder- und Knabenjahre, zu geistiger und leiblicher Gesundheit gelangt sind. Staatliche und kommunale Behörden, Vereine und Freunde der Jugend, Schulverwaltungen und Pädagogen wetteifern — oft unter Darbringung ansehnlicher Opfer an materiellen Mitteln, wie an Zeit und Kraft — mit einander, den Endzielen einer gesunden und harmonischen Jugend- und Volkserziehung, die unter dem geistigen und politischen Druck vergangener Jahrzehnte verloren gegangen waren, wieder näher zu kommen.

Die Spiele der Jugend sind so alt wie die Menschheit; denn zu allen Zeiten entsprach es einem sich von Natur aufdrängenden Thätigkeitstriebe derselben, die Stunden der Muße und Erholung in einer den Geist unterhaltenden und den Körper kräftigenden Weise angenehm hinzubringen, sei es, daß das den Erwachsenen abgelauschte ernste Leben in einem dasselbe parodierenden Bilde nachgeahmt, oder daß in einer freien Schöpfung der Phantasie ein anmutiger Kampf zwischen zwei Parteien, deren jede nach den für das Spiel geltenden Regeln den Sieg zu erringen trachtet, geführt wird. Jene nachahmenden Spiele, wie das Soldaten-, Handwerker-, Kutscherspielen u. dergl., kann die Kinder nur in ihren jüngeren Jahren auf die Dauer unterhalten; es fehlt ihnen dasjenige Moment, welches in späteren Jahren allein geeignet ist, die Teilnahme an dem Spiele rege zu erhalten und den Wetteifer bis zur Kraftanstrengung zu entwickeln, und das ist, wie bereits angedeutet worden, der Kampf. Jedes Spiel, soll es dauernd fesseln und interessieren muß einen solchen Kampf zweier Parteien darstellen; denn erst dadurch werden alle die Eigenschaften des Körpers, des Geistes und des Charakters wachgerufen, geübt und entwickelt, welche das Spiel zu einer vortrefflichen Schule der Erziehung umgestalten. So wird das Spiel zu einem unentbehrlichen, die methodische Erziehung von Schule und Haus anmutig ergänzenden Gliede einer auf die allseitige Entwickelung der in dem Menschen schlummernden Anlagen und Kräfte gerichteten, zielbewußten Heranbildung der Jugend.

2. Geschichtlicher Rückblick. Und darum haben einsichtsvolle Gesetzgeber und Staatsmänner schon in den ältesten Zeiten den hohen Wert der Spiele anerkannt, ihre Pflege durch staatliche Einrichtungen angeordnet und im Dienste der Jugenderziehung verwertet. Gab es doch bei den begabtesten und für die Kulturentwickelung der Menschheit wichtigsten Stämmen der Griechen, den Spartanern und Athenern, noch keinen Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Erziehung, keinen Vorzug der einen vor der andern; gleichberechtigt standen beide nebeneinander; ihr Ziel war die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen, die Darstellung der schönen Individualität im Dienst einer höheren Idee, des Staates. Die öffentlichen Festspiele zu Olympia sind der vollendete Ausdruck dieser Idee, und darum erheben sie sich hoch über die Bedeutung einer bloßen Schaustellung; hier siegte der Kämpfer nicht für sich, sondern für seine Vaterstadt, seinen ganzen Stamm.

Die Charakteranlage des Römers, welche ihn von dem Beginn seiner Geschichte an mit dem kriegerischen Geiste erfüllte, der ihn zur Erringung der Weltherrschaft berufen und befähigt zeigte, wies ihn von Jugend auf zur unablässigen Übung seiner Kampfspiele, der Vorschule für den Krieg, hin; in den zahlreichen Ringschulen wie auf dem Marsfelde tummelte

sich jung und alt; hier spielten in regem Wetteifer der greise Senator und der hochansehnliche Staatsmann Ball, um bis in das späteste Alter dem Körper Gewandtheit und Kraft zu erhalten; hier übte sich die Jugend in Ring- und Wettkämpfen aller Art, um später im blutigen Ernst des Krieges das zu leisten, was das Vaterland von ihm zu erwarten berechtigt war.

Auch die alten Germanen, welche hinsichtlich ihres Charakters und ihrer Lebensweise den Römern der alten Zeit außerordentlich nahestanden, betrachteten Krieg und Jagd als die einzigen, eines freien Mannes würdigen Beschäftigungen: als eine Vorbereitung für beide galten leibliche Übungen und namentlich die geschickte Handhabung der Waffen; ihre Spiele, von denen uns einzelne Schriftsteller eine dürftige Kunde berichten, tragen daher meist ebenfalls einen kriegerischen Charakter; so erwähnt Tacitus im 24. Kapitel seiner Germania ein Waffenspiel, das er in folgender Weise schildert: „Sie kennen nur eine Gattung von Schauspielen und zwar ist sie bei jeder Zusammenkunft dieselbe. Nackte Jünglinge, denen es eine Lust ist, bewegen sich tanzend zwischen Schwertern und feindlich drohenden Speeren. Die Übung hat Kunstfertigkeit, die Kunstfertigkeit Anmut erzeugt, aber nicht um Lohnes oder Gewinnes willen: der Preis des immerhin kühnen Mutwillens ist das Vergnügen der Zuschauer.“ Der Schriftsteller spricht also hier von einem Schwertertanz, wie wir ihn auch aus Darstellungen griechischer Spiele kennen, und wie sie sich in ähnlicher Weise noch bis spät in das Mittelalter hinein in einzelnen deutschen Städten erhalten haben.

Mit der Einführung und Ausbreitung des Christentums trat auch auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung eine veränderte Anschauung gegenüber der bis dahin geltenden ein; die Gleichberechtigung der Ausbildung von Körper und Geist hörte auf. Ist doch der Körper nur als die hinfällige und vergängliche, daher minderwertige Hülle der Seele, die ewig und unvergänglich ist, zu betrachten; eine allzu sorgfältige Pflege oder Ausbildung des Leibes ist darum als heidnisch zu verwerfen. Gleichwohl haben einsichtsvolle Fürsten und Staatsmänner die Wichtigkeit der körperlichen Ausbildung niemals verkannt; so verordnet Kaiser Justinian an Stelle der gesetzlich aufgehobenen Hazardspiele, die Einführung von Bewegungsspielen, die im Frei- und Stabspringen, Speerwerfen, Ringen und Wettlaufen bestanden; so empfahlen später Karl d. Gr., Ludwig der Heilige, Karl V. von Frankreich, ja selbst Peter d. Gr. von Rußland ihren Bürgern die Übung von Bewegungsspielen, um die körperliche Gesundheit und Gewandtheit und dadurch auch die Kriegstüchtigkeit derselben zu erhöhen. Ohne Zweifel sind daher zu allen Zeiten einzelne Kampfspiele geübt und gepflegt worden, die eine nicht geringe Schulung des Körpers voraussetzen. So werden beispielsweise auch im Nibelungenliede einzelne dieser Wettspiele, wie Lanzenwurf, Weitsprung, Steinschleudern und Wettlauf erwähnt. Als aber infolge der Kreuzzüge das Rittertum zur Blüte kam, da gelangten auch alle Arten von Leibesübungen und Kampfspielen, deren Pflege gerade das Rittertum als ein ihm zustehendes Recht in Anspruch nahm, wieder zu hohem Ansehen; namentlich bildete das Turnier, der Kampf zu Pferde, das vornehmste Kennzeichen edler ritterlicher Erziehung. Waren doch schon in dem Heere Cäsars germanische Reiter durch ihre Tollkühnheit und Verwegenheit im Reiten berühmt gewesen, im wildesten Laufe der Rosse sprangen sie von ihnen herab und schwangen sich bald darauf wieder auf deren Rücken, und wenn auch die Stärke des germanischen Heeres nach Tacitus Bericht auf dem Fußvolke beruhte, so war doch dasselbe so geschult und behend ausgebildet, daß es mit und zwischen der Reiterei kämpfte und deren Schnelligkeit nichts nachgab. Es dürfte daher auch die Nachricht, welche Florus in seiner römischen Geschichte von dem Teutonenkönige Teutobach erzählt, daß er über 4—6 nebeneinanderstehende Pferde hinwegzuspringen im stande gewesen sei, nicht zu bezweifeln sein.

In der Blütezeit des Rittertums finden wir daher auch in zahlreichen Dichtungen wie im Winsbecke, im Maier Helmbrecht, im Parcival Wolframs v. Eschenbach, im Frauendienst Ulrichs v. Lichtenstein, in vielen Liedern Walters von der Vogelweide u. a., eingehende Schilderungen oder Andeutungen dieser ritterlichen Übungen. Aber auch in den bürgerlichen Kreisen wurden körperliche Übungen gepflegt, sie bildeten größtenteils die Erholung nach dem Feierabend oder an Sonntagnachmittagen; besonders beliebt war das Ballspiel, dem man in eigens zu diesem Zwecke erbauten Häusern, den Ballhäusern, oblag. Daß auch Luther mit seinem klaren und vorurteilsfreien Blick der deutschen

Jugend die Pflege körperlicher Übungen ans Herz legte, beweist am besten folgende Stelle: „Es ist sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich junge Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben. Derohalben gefallen diese zwei Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel oder Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen u. s. w., unter welchen das erste die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt; das andere macht freie, geschickte, starke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn sonderlich bei Gesundheit.“

In neuerer Zeit haben bahnbrechend für die Wiederbelebung der Jugendspiele die Philanthropen Basedow und Salzmann, ganz besonders aber Guts-Muths in Schnepfenthal gewirkt. Der letztgenannte hat in seiner „Gymnastik für die Jugend“ (1793—1804) die Notwendigkeit von Leibesübungen als ein gleichberechtigtes Mittel zur Ausbildung des Menschen wissenschaftlich begründet und in seinem späteren Werke: „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden“, ihre Durchführung auch praktisch erleichtert. Und dennoch war der augenblickliche Erfolg seiner Bestrebungen ebensowenig ermutigend wie der Pestalozzis in Yverdun. Erst das tiefe Elend, in welches Deutschland in den Jahren der französischen Gewaltherrschaft geraten war, führte die sittliche und politische Erhebung des Volkes herbei. Dichter und Denker sannen auf Mittel, die mutlos gewordene und zu kühner That augenblicklich unfähige Nation wieder aufzurichten und die geistige Wiedergeburt derselben vorzubereiten, indem man sich an Deutschlands Jugend wandte und sie lehrte, durch eine volkstümlich gestaltete Zucht des Körpers ihre Kräfte zu stählen, ihren Charakter zu festigen und ihre Herzen mit einer glühenden Vaterlandsliebe zu erfüllen. Was Männer, wie Schiller und Fichte, durch die Wucht der Gedanken angeregt, das versuchte Ludwig Jahn auf praktischem Wege zu erreichen. Er führte Jünglinge und Männer hinaus auf die Hasenheide bei Berlin und war bemüht durch geeignete Leibesübungen „die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherzustellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuzuordnen, der Überfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das notwendige Gegengewicht zu geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen zu umfassen und zu ergreifen.“ (Jahn.)

Als aber nach der siegreichen Beendigung der Freiheitskriege auf die hochgespannten Erwartungen des deutschen Volkes eine gründliche Ernüchterung, ja Enttäuschung gefolgt war, Unmut und Mißstimmung namentlich in den Kreisen des gebildeten Bürgertums laut wurden: da wurden sehr bald an den Höfen der Regierenden diese „turnenden Deutschtümler“ verantwortlich für die auch in den breiteren Schichten des Volkes herrschende Unzufriedenheit gemacht; die Turnplätze wurden geschlossen, die Turner als Demagogen und Vaterlandsfeinde verdächtigt. Damit schwand naturgemäß auch die Freude an den auf den Turnplätzen geübten Spielen; sie wurden allmählich vergessen. Eine andere Generation von Knaben und Jünglingen wuchs heran, welche „dieses Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter“, nicht mehr kennen lernten und dafür in Blasiertheit versanken oder nach Genüssen strebten, die ihren Jahren nicht angemessen waren. Es mag wohl zugegeben werden, daß an einzelnen Orten im Anschluß an den seit den vierziger Jahren wieder gestatteten, ja allmählich sogar obligatorisch eingeführten Turnunterricht auch einmal gespielt wurde; allein im allgemeinen muß die Behauptung aufrecht erhalten werden: unsere Jugend hatte zu spielen verlernt. Da beginnt „ein Wendepunkt in der Geschichte des modernen Erziehungswesens“ mit dem bekannten, bereits oben erwähnten Erlaß des preußischen Kultusministers v. Goßler vom 27. Oktober 1882, in welchem in markigen Worten auf die hohe, erziehliche Bedeutung der Spiele für die heranwachsende Jugend überzeugend hingewiesen und die Wiederaufsuchung und Belebung dieses verloren gegangenen Gutes angeregt wurde. Von Braunschweig, wo Professor Koch eifrig thätig war, von Görlitz, wo der Landtagsabgeordnete v. Schenckendorff und Gymnasialdirektor Dr. Eitner für die gute Sache eintraten und von einigen anderen Orten aus verbreitete sich die durch Wort und Schrift angeregte und unterhaltene Bewegung allmählich über ganz Deutschland, ja über seine Grenzen hinaus nach der Schweiz, Italien und Österreich. Vereine, Privatpersonen, städtische und staatliche Behörden wetteiferten miteinander, bedeutende Opfer für die Wiedereinführung der Jugendspiele zu bringen. Allein gerade hierbei stellte sich am schlagendsten die Wahrheit der oben ausgesprochenen Behauptung, unsere Jugend

habe zu spielen verlernt, heraus. So groß auch die Neigung und der gute Wille zu spielen vorhanden waren, man kannte weder eine genügende Anzahl von Spielen, noch wußte man, wie man sie der Jugend lehren sollte. Da entschloß man sich im Jahre 1890 in Görlitz mit Zustimmung des Ministers v. Goßler Unterrichtskurse, in welchen geeignete Lehrer aller Arten von Schulen methodische Unterweisung und Anleitung zur Einführung von Spielen gegeben werden sollten, einzurichten. In Vorträgen wurde das Wesen, die Verwandtschaft und Spielweise der einzelnen Spiele erläutert, diese hierauf unter sachkundiger Anleitung praktisch geübt und nachmittags mit den Schülern des Gymnasiums aufs neue vorgespielt. Der Zudrang zu diesen Lehrkursen, deren bis Ende 1895 in Görlitz zehn abgehalten worden sind, war ein sehr bedeutender und selbst aus den entferntesten Gegenden Deutschlands und Österreich-Ungarns fanden sich Teilnehmer ein. Von den daselbst ausgebildeten 278 Kursisten gehörten 170 Preußen an; dieselben verteilten sich auf die einzelnen Provinzen in nachfolgender Übersicht; aus Ost- und Westpreußen waren je 5, aus Brandenburg 13, aus Pommern 6, aus Posen 18, aus Schlesien 89, aus Sachsen 9, aus Schleswig-Holstein 3, aus Hannover 7, aus Westfalen 5, aus Hessen-Nassau 4 und aus den Rheinlanden 6. Die außerpreußischen Länder stellten 35 Vertreter; und zwar gehörten dem Königreich Sachsen 7, Bayern 4, Württemberg 4, Baden 6, Mecklenburg 2, Oldenburg 2, Anhalt 6 und Schwarzburg 3 an. Die außerdeutschen Staaten waren fast ausschließlich durch Österreich-Ungarn mit 72 Lehrern aller Art vertreten; aus Rußland stammte einer.

Inzwischen waren auch in anderen Städten auf Anregung und Veranstaltung des „Central-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland", welche von dem unermüdlich thätigen Abgeordneten v. Schenckendorff im Jahre 1891 ins Leben gerufen worden war, Lehrkurse eingerichtet worden und zwar für Lehrer in Altona, Barmen, Berlin, Bonn, Braunschweig, Breslau, Coburg, Frankfurt a. M., Hadersleben, Hannover, Karlsruhe i. B., Magdeburg, München, Osnabrück, Posen, Rendsburg, Sonderburg und Stuttgart, für Lehrerinnen: in Barmen, Berlin, Bonn, Braunschweig, Breslau, Hannover, Magdeburg, Osnabrück und Stuttgart. In diesen Kursen, deren Gesamtzahl sich bis Ende 1895 auf 92 belief, wurden 3680 Personen, 2398 Lehrer und 1282 Lehrerinnen, ausgebildet. Rechnet man auf jede Schule, welcher die angegebenen Lehrkräfte angehören, nur 100 Schüler bezw. Schülerinnen, so ergiebt sich, daß von Beginn des Jahres 1896 an 368000 derselben Unterweisung in allen Arten von Jugendspielen empfangen. Nimmt man ferner an, daß in den im Jahre 1896 abgehaltenen 14 Lehrkursen (jeder mit durchschnittlich 30 Teilnehmern) 420 Lehrer bezw. Lehrerinnen ausgebildet wurden, so kommt der Erfolg dieser Ausbildung aufs neue 42000 Schülern zu gute, so daß gegenwärtig nahezu ½ Million Schüler und Schülerinnen in Deutschland im Jugendspiel unterrichtet werden.

3. Bedeutung der Spiele für die Erziehung. Der erste Grundsatz einer vernünftigen Erziehungslehre ist der: die Naturanlagen des Kindes auch naturgemäß auszubilden, und das geschieht einerseits negativ, indem alle schädlichen Einflüsse, alle verkehrten Richtungen einer auf falschen Bahnen sich bewegenden Erziehung fern gehalten werden, andererseits positiv, indem eine harmonische Ausbildung des Zöglings so geleitet wird, daß das hohe Ziel edler Menschenbildung in möglichster Vollendung erreicht wird. Durch einseitige Betonung der Pflege der Geisteskräfte darf die Gesundheit des Leibes nicht gefährdet oder gestört werden; denn beide Seiten der Menschennatur haben das gleiche Recht auf Beachtung und Ausbildung. Und darum müssen Arbeit und Erholung, Übung der geistigen und leiblichen Organe in ein angemessenes Verhältnis gesetzt werden; sie müssen sich in bestimmten Zwischenräumen abwechseln, um den Gesamtorganismus des Kindes in dem wünschenswerten Gleichgewicht zu erhalten. Geschieht das in zweckmäßiger Weise, so haben beide, Körper und Geist, den Vorteil davon; anderenfalls werden beide aufs tiefste geschädigt; denn alles, was der Pflege des Körpers geboten wird, kommt auch der Kräftigung des Geistes zu statten, während ein vernachlässigter, siecher Leib zugleich ein Hemmschuh für die gesunde Entwickelung der geistigen und sittlichen Eigenschaften wird. Zur Erreichung des angedeuteten Zweckes genügt das Turnen allein nicht, schon wegen der geringen, im Lehrplan unserer Schulen ihm zugewiesenen wöchentlichen Stundenzahl; zu seiner Ergänzung muß das Spiel dienen, nicht bloß um durch eine freiere, nicht beständig durch das Gesetz eingeschnürte Bewegung in freier Luft die Gesundheit des Körpers zu erhalten

und zu kräftigen, sondern auch um den in der Jugend liegenden Thätigkeitstrieb zu befriedigen. Je mehr daher bei den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart an unsere Kinder die Pflicht und der Ernst der Arbeit tritt: desto weniger darf man ihnen das Recht der Erholung verkümmern und verkürzen. Darum „hinaus auf den Spielplatz!“ sagt Mangner in einem Aufsatze, „da hebt sich der zusammengepreßte Brustkasten, da atmen tiefer die Lungen, da schwellen die Muskeln, da spannen sich die Sehnen; die Glieder werden elastisch, die Bewegungen anmutig; der junge jugendfrische Körper gelangt zu schönem Maß, und mit der Röte der Wangen, mit dem Glanze der Augen zieht Wohlgefühl durch alle Poren, strömt Jugendlust und Jugendkraft durch alle Adern“. Welchen Einfluß aber die Spiele auf die Ausbildung der Sinnesorgane und die Übung der aus sinnlichen Wahrnehmungen geschöpften Urteile haben, das lehrt ein Blick auf einen munter belebten Spielplatz. Hier wird Ball gespielt: da sind mit scharfem Blick die Bewegungen der Gegner zu verfolgen, die Flugbahn der Bälle abzuschätzen, die Kraft des Schlages oder Stoßes zu berechnen. Das Schleudern des Balles selbst erfordert einen sichern Blick; es kräftigt die Muskeln der Arme, die rasche Bewegung verleiht den Beinen und Schenkeln Behendigkeit und Ausdauer, dem Körper Kraft und Gewandtheit; Hand in Hand mit diesen körperlichen Funktionen werden auch die geistigen in Bewegung gesetzt: da wird die Aufmerksamkeit gespannt, das Denk- und Urteilsvermögen geschärft; da wird zu Vergleichen herausgefordert, da ist schneller Entschluß und Geistesgegenwart notwendig, oder ein gegebener Vorteil schleunigst auszunutzen.

Noch größer aber ist der Gewinn für die sittliche Erziehung, für die Bildung des Charakters. Hier auf dem Schulplatze wird der Gemeinsinn geweckt, die Grundlage, auf welcher später das Leben in der Familie, in der Gemeinde, im Staate beruht: das Gefühl der Zusammengehörigkeit, gemeinsam mit andern um ein Ziel zu kämpfen und zu ringen, der errungenen Vorteile sich gemeinsam zu freuen. Erst unter seinesgleichen fühlt der Knabe sich behaglich und glücklich, und der Wetteifer mit andern erweckt und entwickelt alle Keime seines innersten Wesens: Erfindungsgabe, Schlagfertigkeit, Witz, Mut und Entschlossenheit, während der schlimmste Feind des Jugendlebens, die Langeweile, der seelenverderbende Müßiggang, verscheucht und verbannt sind.

Als eine wohlthätige Folge dieser Gemeinschaft ergiebt sich die Pflicht der Unterordnung unter den Willen anderer; und sicherlich ist es von nicht geringem Wert für die Charakterentwickelung des Knaben, daß beim Spiel der Eigenwille und die Selbstsucht, die so häufig durch eine allzu schwache und nachgiebige häusliche Erziehung besonders stark ausgebildet sind, unterdrückt werden. Während er bisher nur gewöhnt war, stets der Mittelpunkt zu sein, um den sich alles bewegte, lernt er hier auf die Geltendmachung seiner Wünsche verzichten, falls er sich nicht von den Genossen ausgeschlossen sehen will; denn die Jugend übt strenge Justiz; hier wird der Ungeduldige geduldig, der Anspruchsvolle bescheiden, der Zänkische verträglich, der Trotzige nachgiebig, der Schmollende versöhnlich und der Hochmütige entgegenkommend und freundlich. Und so entwickelt und veredelt sich in dem Spiele, fast dem einzigen Thatleben der Jugend, der Wille zur Grundlage eines gediegenen Charakters.

Aber auch dem Lehrer und Erzieher wird auf dem Spielplatze die beste Gelegenheit und das zuverlässigste Mittel geboten, die Charaktereigenschaften seiner Zöglinge kennen zu lernen; das wußten schon die Römer und sprachen es in dem Satze aus: puerorum mores inter ludendum optime deteguntur. Frühzeitig läßt sich bemerken, daß gerade die lebhaftesten, regsamsten und mutigsten Kinder, nicht die langsamen, schwerfälligen und mutlosen am liebsten und eifrigsten spielen, wie auch das spätere Leben es bestätigt, daß gerade solchen Menschen, denen schon in der Jugend Talent und Neigung so recht von Herzen zu spielen abging, meist die Kraft und Energie selbstthätigen Schaffens fehlt.

Wie scharf sich die Eigenart der Kinder beim Spielen ausprägt, wird jeder aufmerksame Beobachter leicht merken. Gar mancher Schüler, der während des Unterrichts zerstreut, teilnahmlos, unaufmerksam, denkträg, unbegabt, ja oft stumpfsinnig erscheint, zeigt sich beim Spiel lebendig und mutig, anschlägig und erfindungsreich, gewandt und umsichtig und steht eben wegen dieser Eigenschaften bei seinen Kameraden in gutem Ansehen. Dürfte es daher zu gewagt sein, den Schluß zu ziehen, daß, wer mit Hingebung und Lust zu spielen versteht, auch den Kern eines tüchtigen Charakters in sich trägt?

Sicherlich wird nach alledem ein denkender Erzieher nicht daran zweifeln, welch ein Segen in der Einführung und Übung der Jugendspiele liegt, und darum tritt an die Schule die Pflicht heran, sie in ihren Dienst zu nehmen und auf dem Gebiete der Erziehung zu verwerten. Ergänzen sie doch in wunderbarer Weise das Schulleben, das sonst meist nur rezeptiver, empfangender Natur ist, indem sie fast der alleinige Ausdruck jugendlichen Thatlebens sind. Wer aber eine lebensfrohe und lebenstüchtige Jugend heranzieht, der sorgt zugleich für die Zukunft des Vaterlandes. Und so hat in diesem Sinne der seitdem viel citierte Ausspruch eines Römers seines volle Berechtigung: „pro patria est, dum ludere videmur.“

Die Bewegungsspiele. A. Für Knaben. Gehen wir nun zu den Spielen selbst über, so ist es einleuchtend, daß es sich hierbei im wesentlichen nur um Bewegungsspiele im Freien handeln kann; denn diese allein verbürgen am zuverlässigsten die erwarteten Erfolge. Unter den Bewegungsspielen stehen in der ersten Reihe die Ballspiele, welche die geistigen wie die körperlichen Kräfte am vollkommensten entwickeln und ausbilden, indem sie zur scharfen Beobachtung und zur richtigen Schätzung der empfangenen sinnlichen Eindrücke anleiten und darnach ein entschlossenes, sicheres Handeln verlangen. Die reiche Fülle und Mannigfaltigkeit derselben läßt sich in folgender Übersicht leicht überschauen, ohne daß hierbei der Anspruch auf eine erschöpfende Aufzählung erhoben wird.

I. Spiele mit dem kleinen Ball.

a) Der Ball wird mit der Hand geworfen.

1. Preisball.
2. Zickzackball.
3. Kreiswanderball.
4. Bogenwurfball.
5. Bärenball.
6. Ballraten.
7. Schützenball.
8. Stehball und seine zahlreichen Abarten:
   a) Grübchenball.
   b) Königsball.
   c) König von Scholen.
   d) Radball.
   e) Kreisball.
   f) Mützenball.
9. Eckball.
10. Kriegsball.

b) Der Ball mit einem Ballscheit geschleudert.

1. Viereck.
2. Kreisschlagball.
3. Der deutsche Schlagball und seine Abarten:
   a) Treiball.
   b) Vierball.
   c) Freiball.
   d) Ball mit Freistätten.
4. Thorball (Criquet).
   a) der einfache Thorball.
   b) der doppelte „
5. Prellball.

c) mit einem Rakel oder Tamburin geworfen.

1. Federball.
2. Tamburinball.
3. Parkwiesenball (Lawn-Tennis).

II. Spiele mit dem großen Ball.

a) der Ball wird mit der Hand geworfen.

1. Hohlball mit Prellen.
2. Schleuderball.
3. Grenzball.
4. Faustball.
5. Kreisball mit Außenlauf (Vexierball).
6. Jagdball.

b) mit einem Stabe getrieben.

1. Treib- oder Sauball.
2. Belagerungsball.

c) mit dem Fuße geschleudert.

1. Der deutsche Fußball.
2. Turm- oder Burgball.
3. Der englische Fußball.
   a) mit Aufheben des Balles (Rughby).
   b) ohne Aufheben des Balles (Association).

Was die anderen Bewegungsspiele anlangt, welche im Freien auszuführen sind, so dürfte auch hier die nachstehende Gruppierung die Übersicht über dieselben erleichtern.

I. Spiele im Kreise.

1. Katze und Maus.
2. Jakob, wo bist du?
3. Plumpsack.
4. Guten Morgen, Herr Fischer.
5. Pfeifchensuchen.
6. Drittenabschlagen.
7. Die blinde Jagd.

II. Spiele im Viereck.

1. Schwarzer Mann.
2. Jägerspiel.
3. Kettenreißen.
4. Schlaglaufen.
5. Foppen und Fangen (die Barre ablaufen).
6. Der Barlauf.

III. Spiele in die Weite.

1. Schlangeziehen.
2. Die goldene Brücke.
3. Geier und Henne.
4. Fang schon.
5. Urbär oder Bärenschlag.
6. Fuchs zum Loche.
7. Das Scherbenspiel oder Tag und Nacht.
8. Das Bohnenspiel.
9. Topf- oder Hahnschlagen.
10. Boccia.
11. Bogenschießen.
12. Speerwurf.
13. Räuber u. Gendarmen.
14. Ritter und Bürger.
15. Kriegs- oder Belagerungsspiel.

B. Für Mädchen. Was oben von dem Wert und der Bedeutung der Bewegungsspiele für die männliche Jugend gesagt worden ist, das gilt im wesentlichen auch für die weibliche Jugend, ja für diese in noch höherem Grade. Das Mädchen wird durch die Art seiner Beschäftigungen im Hause, in welchem es, abgesehen von der Erledigung seiner Schulaufgaben, noch mannigfaltige weibliche Handarbeiten, wie stricken, nähen und sticken lernen muß, viel mehr als der Knabe an das Zimmer gefesselt und zum Stillsitzen verurteilt; daher wird jeder einsichtsvolle Erzieher ihm am wenigsten das natürliche Recht verkümmern wollen, durch Spielen im Freien und mit seinesgleichen sich zu erholen, zu erheitern und durch angemessene Bewegung in frischer Luft eine gedeihliche Entwickelung seines Körpers und damit leibliche und geistige Gesundheit herbeizuführen.

Was allerdings die Art der Bewegungsspiele für Mädchen anlangt, so ist einleuchtend, daß hier eine vorsichtige Auswahl aus der großen Zahl derselben zu treffen sein wird. Nicht jedes Spiel, welches für Knaben und Jünglinge wohl geeignet und angemessen erscheint, darf von Mädchen nachgeahmt werden; vielmehr werden alle die Spiele auszuschließen sein, welche die Grenzen überschreiten, die Natur und Sitte dem weiblichen Geschlechte gezogen haben; denn bei aller Freiheit und Ungezwungenheit, welche in dem Wesen des Spieles liegt, müssen alle Bewegungen des Mädchens auch auf dem Spielplatz unter dem Gesetz des Ästhetisch-Schönen und Anmutigen stehen. Daher muß alles Wilde, Knabenhafte und Unschöne streng gemieden werden, soll das Spiel nicht den Eindruck des Unstatthaften, ja Widerwärtigen machen. Aber selbst bei dieser Einschränkung bleiben auch für Mädchen noch Spiele genug übrig, denen sie sich mit ganzer Lust hingeben können; doch wird es schon aus gesundheitlichen Rücksichten notwendig sein, eine wohl erwogene Abwechselung in der Art der Spiele eintreten zu lassen, so daß nach einem lebhaften Lauf- oder Ballspiel ein ruhigeres Wurf- oder Singspiel eintritt, welches die aufgeregten Pulse allmählich wieder beruhigt. Ganz besonders machen wir hier auf ein Moment aufmerksam, welches den meisten Knabenspielen abgeht, und welches gleichwohl viel dazu beiträgt, den anmutvollen Charakter eines Spieles zu erhöhen; das ist die Begleitung der Spielbewegungen durch Gesang. Einfache leichte, aber melodische und taktmäßig gesungene Lieder vereinigen sich mit den ebenfalls taktmäßig ausgeführten Bewegungen der Hände oder Füße zu einer anmutig schönen Darstellung des Spieles selbst, und je genauer und pünktlicher die gemeinsamen ausgeführten Bewegungen des Körpers mit dem Takte des Liedes zusammentreffen, desto schöner und origineller wird der Anblick des Spieles.

Was nun die für Mädchen geeignete Spiele selbst anlangt, so ist es klar, daß manches der früher für Knaben angeführten Spiele wohl auch von Mädchen ausgeführt werden könnte, natürlich immer unter Beachtung dessen, was oben von dem Charakter der Mädchenspiele im allgemeinen gesagt worden ist. So läßt sich beispielsweise gar nichts einwenden, wenn von den vorhin genannten Spielen mit dem kleinen Ball ein großer Teil auch von Mädchen gespielt würde, auch den prächtigen deutschen Schlagball mit seinen Abarten, ferner den Feder- und Tamburinball, vor allem aber den Parkwiesenball (Lawn-Tennis), der ja viel eher ein Mädchen- als ein Knabenspiel zu sein scheint, wird man ihnen nicht vorenthalten wollen; ja selbst am Vexier- und Jagdball, die mit dem großen Schleuder- bezw. Hohlball ausgeführt werden, mag man sie ruhig sich ergötzen lassen. Daneben wird man aber für Mädchen ganz besonders empfehlen a) von Ballspielen: Blumenball, Ballkrieg, Wanderball, Königsball, Ziel- oder Schützenball, Kreisschlagball und Rollball. b) von andere Bewegungsspielen: Den Schellenmann fangen, Tellerdrehen, Thalersuchen, Stübchen vermieten, Wie gefällt dir dein Nachbar? Die verschiedenen Reifenspiele, besonders das recht anmutige Bremer Reiftournier.

Wie schon bemerkt worden, ist mit der vorstehenden Angabe von Spielen keineswegs eine erschöpfende Aufzählung aller Ball- oder Bewegungsspiele beabsichtigt, eine solche würde auch niemals erreicht werden; denn rege Phantasie und die Neigung zu Abwechselungen erfinden beständig neue Variationen, die allmählich durch weitere Veränderungen zu neuen Spielen sich gestalten, so daß es dem lebendigen Spieltriebe unserer Jugend niemals an geeigneter Nahrung fehlen wird.

Litteratur: Encyklopädie d. ges. Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Gotha 1859—1878. (Gegenw. erscheint eine neue Aufl.) — F. L. Jahns Werke von Euler. 1884—1887. — Euler, Encyklopädisches Handb. des ges. Turnwesens und der verwandten Gebiete. Wien u. Leipzig 1893 ff. — Jakob, Deutschlands spielende Jugend. 1880. — Clasen, Bewegungssp. im Freien. Stuttgart 1882. — Wagner, Illustr. Spielbuch f. Knaben. 7. Aufl. v. Georgens. Leipzig u. Berlin 1882. — Krause, Hinaus zum Spiel! Berlin 1883. (2. Aufl. 1893.) — Lazarus, Die Reize des Spiels. Berlin 1883. — Zwick, Körperpflege u. Jugenderziehung. Berlin 1883. — Ritter, Jugend- u. Turnspiele. Breslau. 2. Aufl. 1883. — Kupfermann, Turnunterricht u. Jugendspiele. Breslau 1884. — Mittenzweig, Das Spiel im Freien. Leipzig 1884. — Kohlrausch u. Marten, Turnspiele. Hannover 1884. (5. Aufl. 1895.) — Guts-Muths, Spiele zur Übung und Erholung d. Geistes. 7. Aufl. von Schettler. Hof 1885. — Koch, Fußball. Braunschweig 1885. — Ders. Wodurch sichern wir d. Bestehen d. Schulspiele auf die Dauer? Braunschweig 1887. — Lausch, 137 Spiele im Freien. Wittenberg 1887. (5. Auflage 1894 bearbeitet von Thurm.) — W. Meyer, Nationale Wettspiele. Hannover 1888. — Georgens, Das Spiel und die Spiele d. Jugend. — Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Hannover 1889. — Ders., Das Jugendspiel. 1890. — Ders., Die deutschen Städte u. d. Jugendspiel. Hannover 1891. — Schröter, Turnspiele für Schulen u. Vereine. Barmen 1890. — Eitner, Die Jugendspiele. Leipzig 1890. (8. Aufl.

1894.) — Dollinger u. Suppan, Die körperl. Erziehung d. Jugend. Stuttgart 1891. — Fricke, Das Fußballspiel. Hannover 1891. — v. Fichard, Handbuch d. Lawn-Tennis-Spieles. 2. Aufl. Baden-B. 1892. — Kreunz, Bewegungsspiele und Wettspiele. Graz 1892. — Mitteil. d. Vereins zur Pflege der Jugenderziehung in Wien. 1892, 93 und 94. — Zettler, Die Bewegungsspiele. Wien 1893. — Schmidt, Die Leibesübungen. Leipzig 1893. — Heineken, Die beliebtesten Rasenspiele. Stuttgart 1893. — Koch, Gesch. d. Fußballspiels im Altertum und in der Neuzeit. Berlin 1894. — Marx, Turnen und Bewegungsspiele am Karlsruher Gymnasium. Progr. 1894. — Hammerschmidt, Über Jugendspiele. Halle 1893. — Blumberger, Über Jugendspiele. Köln 1894. — Warlich, Wie kann ein gesunder Körper u. ein ges. Geist bei d. Erziehung d. Jugend gebildet werden? Cassel 1894. — Bollinger-Auer, Bewegungsspiele für Mädchen. Zürich 1894. — Keßler, Übungsbeispiele für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. Stuttgart 1894. — Gindler u. Schramke, Ein neuer Spielkamerad. Berlin 1894. — Schnell, Das deutsche Schlagballspiel ohne Einschenker. Leipzig 1894. — Angelo Mosso, D. körperl. Erziehung d. Jugend, übersetzt von Glinzer. Hamburg 1894. — Erstes deutsches Lawn-Tennis-Jahrb. Charlottenburg 1894. (Zweites Jahrb. 1895.) — Marie Müller, Kinderlied-Kinderspiel. Frankfurt a. M. — v. Scheven, Unsere Knaben und ihre Spiele. 3. Aufl. Berlin 1895. — Koch u. v. Schenckendorff, Wie wird das Bewegungsspiel zur Volkssache? Braunschweig 1895. — Titze, Jugend- u. Turnspiele. Selbstverl. 1895. — v. Woikowsky-Biedau, Die Bewegungsspiele in d. deutschen Volkshygiene. Leipzig 1895. — Stangenbergers Spiele für die Volksschule von Schröer. Leipzig 1895. — Schröer, Turnspiele f. Turnvereine ꝛc. Leipzig 1895. — Hedwig Busch, Die Spiele in der Mädchenschule. Gotha 1895. Trapp u. Pinzke, Das Bewegungsspiel. Langensalza 1896. — Jakob, Deutschlands spielende Jugend. 3 Aufl. von Gebsen u. Raabe. Leipzig 1895. — Bohn, Schlagball und Barlauf. Berlin. — Pötzsch, Merkbüchlein der Spielregeln für Barlauf, Schlagball, Fußball, Schleuderball und Faustball. Weißenfels. — Moormann, Association Fußball. Straßberg. — Netsch, Spielbuch für Mädchen von 6 bis 16 Jahren. Hannover 1895. — Thomas, Spiele und Turnübungen für Mädchen. 2. Aufl. Trier. — Hoffmann, Turnen und Bewegungsspiel in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Stolberg.

Görlitz. Eitner.

Jünglingsvereine

1. Notstand. 2. Geschichte. 3. Zweck. 4. Einrichtung und Verfassung. 5. Schwierigkeiten und Gefahren. 6. Bedenken und Einwände.

1. Notstand. Man hat den Jüngling dem gärenden Most verglichen, aus welchem köstlicher Wein werden kann, aber nur bei richtiger Behandlung wirklich wird. Das Jünglingsalter ist die Bildungszeit des Mannes. Es arbeiten im Jüngling die frischen Kräfte Leibes und der Seele; was aus dem Gären und Treiben wird, wer kann es sagen! Es wirken die mannigfachen Einflüsse der Außenwelt auf den Jüngling ein und wollen seiner leicht erregbaren, noch bildsamen Seele ihr Gepräge aufdrücken. Wie wichtig ist es da, daß die rechten Einflüsse die Oberhand gewinnen. Mit Recht redet man von der Begeisterung, dem hohen Streben der Jugend. Aber daneben stehen auch die Sünden der Jugend: Fleischeslust, Hochmut (falsches Ehrgefühl), Genußsucht. Welche Gefahren bietet doch die heutige Welt dem Jüngling, vornehmlich auch im Handwerkerstand! Der Nachlaß in der strengen Zucht des Elternhauses, wie sie früher Sitte war, die volle Freiheit des Thuns und Lassens in den Stunden außerhalb der Arbeitszeit, die Möglichkeit, von Ort zu Ort zu wandern und sich niederzulassen, wo es ihm gefällt (in schlechten Zeiten allerdings weniger), die öffentlichen Vergnügungen mit ihrem Reiz und ihrer Lockung, die schlechten oder leichtsinnigen Kameraden in Werkstatt, Herberge und auf der Wanderschaft, die Lehren der mit Gott und der Welt zerfallenen Sozialdemokratie u. s. w. Die Kraft solcher Gefahren verringern oder brechen, vor dem Verderben bewahren, die Jugend für den Herrn gewinnen — sonderlich die des Handwerkers, Arbeiters und event. auch Bauernstandes — ist die Aufgabe des Jünglingsvereins.

2. Geschichte. Als Vorboten der Jünglingsvereine im heutigen Sinne kann man einige speziell der Erbauung gewidmete Vereine junger Leute nennen. So einen Verein in Basel seit 1768 unter Pfarrer Meyenrock, der nach kurzer Unterbrechung 1825 eine Neubelebung erfuhr. Ihm gehörte u. a. auch der bekannte Anstaltengründer Spittler an. Den Übergang von der alten zu der neuen Form dieser Vereine stellt derjenige des Pastors Döring in Elberfeld dar. Dieser eifrige Pastor, Missionsfreund und Arbeiter in der Traktat- und Jünglingssache, sammelte seit Anfang der zwanziger Jahre junge Leute zu erbaulichen Versammlungen um sich, bis im Jahre 1838 ein eigentlicher Jünglingsverein begründet wurde, nachdem schon 1833 Pastor Mallet in Bremen einen solchen ins Leben gerufen hatte. Auch Professor Raumer hatte schon 1835 in Erlangen einen Versuch zur Vereinsgründung gemacht, gegen den die Regierung jedoch einschritt. Wir sehen, der Gedanke an vereinsmäßige Fürsorge für die Jugend lag in jenen Jahren gleichsam in der Luft und suchte an ver-

schiedenen Stellen zur Wirklichkeit zu werden. Einen festen Halt und Zusammenschluß fanden die einzelnen Vereine zuerst durch den seit 1847 erscheinenden Jünglingsboten und den 1868 begründeten rheinisch-westfälischen Jünglingsbund — beides das Werk des eifrigen Pastors Dürselen in Ronsdorf. Nun entstand ein Verein und ein Bund nach dem andern; hier und da trat zeitweilig Rückgang ein, namentlich im Osten Deutschlands; im ganzen aber besteht ein wachsendes, vielfach erfreuliches Vereinsleben, wenn auch noch unendlich viel zu thun übrig bleibt.“ (Th. Schäfer, Leitfaden der innern Mission.)

Die wichtigsten größeren Jünglingsbündnisse sind: der Rheinisch-westfälische (Pastor Krummacher in Elberfeld, 314 Vereine, 21400 Mitglieder); der Ostbund (Pastor Berlin in Berlin, Brandenburg, Sachsen, Pommern, Ost- und Westpreußen, Posen und Anhalt, 170 Vereine, 13000 Mitglieder); der Nordbund (J. v. Oertzen in Hamburg — Mecklenburg, Hannover, Schleswig-Holstein, Braunschweig, Lübeck, Bremen und Hamburg, 133 Vereine, 5500 Mitglieder); im Königreich Sachsen (Seminar-Oberlehrer Frenzel in Bautzen — 130 Vereine, 7500 Mitglieder); der süddeutsche (Amtsdekan Reiff in Stuttgart-Württemberg, 180 Vereine, 6800 Mitglieder); der elsaß-lothringische (Pastor Hertzog in Straßburg, 13 Vereine, 750 Mitglieder); der südöstliche (Schlesien — Diakonus Gericke in Oppeln, 93 Vereine, 9000 Mitglieder); der Thüringische (Archidiak. Ecke in Suhl, 50 Vereine, 2500 Mitglieder). In Süddeutschland sind noch eine ganze Reihe von Vereinen, die einem Bunde nicht beigetreten sind, in Hannover will man einen eigenen Bund gründen, die altlutherische Kirche Preußens zählt 16 Vereine, die Baptisten-Gemeinden 118 Vereine, die katholische Kirche 50 Vereine.

In Holland sind 5 Bündnisse mit 744 Vereinen und 16000 Mitgliedern, in der deutschen Schweiz 230 Vereine, in der französischen und Frankreich 12 Vereine, auf dem britischen Inselreiche 800 Vereine, in Amerika weit über tausend.

3. Zweck. Der Jünglingsverein will a) das religiöse Bedürfnis befriedigen, b) das Wissen und Können fördern und c) dem Triebe nach Geselligkeit Rechnung tragen.

a) Alle deutschen Jünglingsvereine haben als Vereinslosung die Psalmstelle: „Wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich gehen? Wenn er sich hält nach deinen Worten.“ Dem religiösen Bedürfnis wird Rechnung getragen durch die Vereinsbibelstunde.

b) Die Vereine wollen aber auch den Trieb nach Wissen befriedigen. Sie wollen ihre Glieder geschickt zu machen suchen für den irdischen Beruf.

c) Die 3. Aufgabe ist die Pflege der Geselligkeit. Die lebendige Wechselwirkung der Vereinsmitglieder aufeinander, die gegenseitige Lebensbeziehung, Lebensgemeinschaft und der Lebensaustausch soll in den Jünglingsvereinen seine Stätte finden. Ihr Ziel ist nicht nur das, den Gliedern im Verein eine geistliche Heimat zu bieten, in den sie gesichert sind vor schlechter Gesellschaft und vor den Verführungen ausschweifender Standesgenossen; sie wollen auch die Vereinsglieder einander persönlich näher bringen und der Dienst gegenseitiger Handreichung, jeder mit der Gabe, die er empfangen hat, vermitteln. Daraus ist klar, daß zwischen Geselligkeit und bloßer Unterhaltung ein großer Unterschied besteht. Die Geselligkeit erfordert gegenseitige persönliche Berührungen des Gedanken- und Lebensaustausches im Gespräch und Umgang. Auf ihr beruht wesentlich die Lebendigkeit eines Vereins. Sie weckt die Selbstthätigkeit der Vereinsglieder, lehrt die Befangenheit und Schüchternheit abstreifen und giebt Mut zu thätiger Mitwirkung im Vereinsleben. Das, was die jugendlichen Gemüter dauernd an den Verein zu fesseln vermag, sind im letzten Grunde nicht Vorträge, sondern Personen. — Personen aber lernt man verstehen, lieben, achten im Umgang, im Verkehr. Ein Verein ohne Geselligkeit ist kein Verein mehr, sondern eine Versammlung. Aus der Geselligkeit erwächst die Freundschaft, die am häufigsten geschlossen wird, wenn sich das Gemütsleben entwickelt. Zum Schließen von Freundschaftsbündnissen sind ein ziemlich gleiches Alter, ein gleicher Bildungsgang und eine ziemlich gleiche Begabung erforderlich, Vorbedingungen, die gerade in solchen Vereinen vorhanden sind.

Ein Jünglingsverein, der die „rechte Mitte“ innehält, ist ein segensreiches Institut für die Kirche, die Familie, den Staat.

Für die Kirche wirkt er, indem er danach strebt, ihr treue Glieder zuzuführen und Hilfstruppen für die Arbeiten der äußeren und innern Mission zu stellen. Im rheinisch-westfälischen Jünglingsbunde beteiligen sich gegen 500 seiner Glieder an der Arbeit in den Sonntagsschulen, und gegen 400 sind Berufs-

arbeiter der innern und äußern Mission geworden.

Dem Staate wollen die Jünglingsvereine tüchtige Bürger erziehen, da die Pflege des patriotischen Sinnes in ihnen einen breiten Raum einnimmt. Den staatsfeindlichen Mächten wollen sie einen Damm entgegenstellen helfen.

Der Familie wollen sie dienen, indem sie an ihrem Teil dazu beitragen, daß eine Anzahl Hausväter herangebildet wird, die als rechte Hauspriester den Hausgenossen das Brot des Lebens reichen und die Lehre unsers Herrn Jesu durch treuen Wandel zieren.

4. Einrichtung und Verfassung. Das Hauptelement bilden Jünglinge, und zwar von der Konfirmation an, neben einer Anzahl christlicher Männer. Alle Stände sind vertreten. Die Klasse der Handwerker nimmt aber den breitesten Raum ein. In den deutschen Vereinen steht jedem die Thür offen, der keinen anstößigen Wandel führt und sich der Vereinsordnung fügt. Aber von jedem evangelischen Jünglingsverein muß verlangt werden, daß sich ein Kern darin findet, der Gottes Wort lieb hat und danach zu leben bestrebt ist. Fehlt das christliche Element, dann wird der Verein zu Grunde gehen. Konfessionelle Engherzigkeit dagegen ist fernzuhalten. Bibelchristen sind zu gewinnen! „Die Garderegimenter", sagt E. Frommel irgendwo, „auf welche sich Gott verlassen kann, sind die Bibelchristen."

Es ist selbstverständlich, daß die Vereine je nach ihren Mitgliedern und insbesondere Leitern bestimmte Färbungen und Richtungen annehmen, gleichwie sich die städtischen von den ländlichen Jünglingsvereinen unterscheiden.

Wichtig für den Verein ist die Frage des Vereinslokals. Das haben die praktischen Amerikaner längst erkannt. Sie besitzen für ihre Vereine Paläste im wahren Sinne des Wortes mit einer Reihe von Sälen, die verschiedenen Zwecken dienen.

Da finden sich ein Konversationszimmer, ein Lesekabinett mit reicher Bibliothek, ein Saal für Erbauungsstunden, ein Badezimmer, Turnhallen u. s. w. Für den Anfang und im Notfall wird man sich ja mit der Arbeitsstube des Geistlichen, mit einem Schulzimmer oder einem Raum im Wirtshause begnügen, aber Ziel muß immer ein eigenes Vereinshaus sein.

Nach den meisten Vereinssatzungen hat jedes Mitglied monatlich 20 Pfennige zur Bestreitung der Vereinskosten beizutragen. Diese Steuer ist zugleich ein Band, das die Mitglieder an den Verein knüpft und demselben einen gewissen Wert verleiht, denn was nichts kostet, gilt auch nichts. Diese regelmäßigen Beiträge werden aber in den allerwenigsten Fällen genügen, und es werden daher noch andere Einnahmequellen zu erschließen sein. Es gilt den Vereinen reiche Gönner und Geschenkgeber zuzuführen, sowie die ethischen Gesellschaftskreise: Staat, Schule und Kirche für sie zu gewinnen.

Die Zahl der wöchentlichen Vereinsabende richtet sich nach der verfüglichen Zeit. Ein Zuviel in dieser Richtung rächt sich gewöhnlich sehr bald.

Das wichtigste Amt innerhalb eines Jünglingsvereins ist das des Leiters. In den meisten deutschen Vereinen stehen Pastoren an der Spitze, in anderen Lehrer, Kaufleute, Handwerker. Neben dem Leiter stehen die Gehilfen, die am besten aus dem Verein selbst hervorgehen. Sie sind dazu da, um die Aufsicht im Verein zu führen und darauf zu achten, daß alles ordentlich zugeht. Einige Gehilfen oder Vorsteher haben noch ihre besonderen Ämter. Ein einigermaßen entwickelter Verein kann einen Schriftführer, Kassierer und Bibliothekar nicht entbehren.

Die Zahl der Unterrichtsstunden und der Fächer richtet sich nach den vorhandenen Lehrkräften und letztere wieder nach dem Bedürfnis und den Vereinsmitteln. Dem Jünglingsverein ist der Schulcharakter abgestreift, den Schulknaben zwingt man zum Lernen, die Jünglinge sollen sich selber antreiben. (Vergl. T. Ziller, Einleitung in die allg. Päd. § 14, praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung.) Für Bereicherung des Wissens wird weiter gesorgt durch Vorträge mit daran sich knüpfenden Besprechungen, sowie durch das Lesen der Vereinsschriften und Bücher.

Die Geselligkeit wird gepflegt durch Gesang, Musik (Posaunenchöre), Spiele (Schach, Dame, Mühle, Domino — Spielen um Geld und Kartenspiel sind ausgeschlossen), Rätsel und Ausflüge. Tanz und Theater sind verboten.

Manche Jünglingsvereine haben auch Spar-, Hilfs- und Krankenkassen.

5. Schwierigkeiten und Gefahren. Erfahrungsgemäß gedeiht dann ein Jünglingsverein am besten und bietet ein Bild rechter

Gesundheit dar, wenn die drei genannten Momente in harmonischer Weise in ihm vorhanden sind. Überragt das eine das andere, dann wird der Verein entweder ein religiöser Konventikel, ein Bildungsverein oder eine Vergnügungs-Ressource.

Nach der Geschichte der Jünglingsvereine hat in vielen Orten die Neigung bestanden, die einseitig pietistische Richtung zur Herrschaft gelangen zu lassen, was sehr natürlich ist, weil sie aus dem Pietismus (Mallet) hervorgegangen sind; und man versteht es, wenn sie den katholischen Gesellenvereinen vorwerfen, daß sie vielfach durch weltliche Dinge mancherlei Art, besonders Tanzvergnügungen und Theateraufführungen, das Vereinsleben zu heben versuchen. Aber auch in den evangelischen Jünglingsvereinen zeigte sich dann und wann das Bestreben, das Religiöse in den Hintergrund zu drängen, insbesondere hat man das Moment der Erbauung von den Vereinen ausgeschlossen wissen wollen, und Huber hat diese Forderung damit begründet, daß man der Kirche nehme, was der Kirche gehöre.

Es mag nicht immer leicht sein, die rechte Mitte innezuhalten zwischen einem einseitig pietistischen Wesen, das vor allem eine Scheu hat vor dem, was nicht rein geistlich ist und nicht in der Bibel steht, und zwischen einem allzu weltförmigen Wesen, wobei man sich das Wort zur Regel nimmt: „Freue dich, Jüngling, in deiner Jugend!“ aber der Fortsetzung vergißt: „doch wisse, daß dich Gott wird für dies alles vor Gericht fordern!“ — Ein heilsames Belebungsmittel und ein Schutz vor den Gefahren des bloß beschaulichen Wesens und der Versumpfung in Langeweile wird eine für das Jugendalter passende christliche Thätigkeit der Vereinsmitglieder sein. — Allzuviel alte Mitglieder dürfen dem Verein nicht angehören, sonst fühlen sich die jüngeren beengt und bleiben weg. Es ist ja schön, wenn die früheren Mitglieder auch nach ihrer Verheiratung dem Verein ein Interesse bewahren. Das sollen sie aber anders beweisen, als dadurch, daß sie die Jugend vertreiben. Sie mögen, wenns viele sind, einen Männerverein gründen. Einige Männer unter den Mitgliedern zu haben, ist dagegen für den Verein ein guter Halt.

Die größte Schwierigkeit liegt in der Gewinnung der zur Leitung willigen und tüchtigen Persönlichkeit. Aber auch einzelnes ist nicht leicht, z. B. die rechte Zuchtübung in und unter den Mitgliedern, daß es „Fußwaschen und nicht Kopfwaschen“ sei. Auch die rechte Weise, den Unterricht zu erteilen, ist nicht leicht zu finden und festzuhalten. Die Teilnehmer sind meist von der strammen Tagesarbeit müde, haben die Interessen erwachsener Menschen und doch oft nur Schulkenntnisse wie Kinder. Da bedarf der Lehrer besonderer Frische und Begabung, sich gerade in diese eigentümliche Verhältnisse zu finden.

Besteht der Jünglingsverein vorwiegend aus Mitgliedern, die gleichzeitig eine öffentliche Fortbildungsschule besuchen, so können leicht zwischen beiden Einrichtungen Reibungen und Hemmungen vorkommen. Sorgt der Jünglings-Verein für eine gleichwertige Fortbildung, so wäre es am besten, wenn die Mitglieder derselben von dem Besuch der öffentlichen Fortbildungsschule befreit wären. Dasselbe gilt von den kirchlichen Unterredungen (Katechisationen), wenn innerhalb des Jünglingsvereins für entsprechende Erbauung und religiöse Fortbildung von seiten kirchlicher Organe oder im Einklang mit der Kirche gesorgt wird.

6. Bedenken und Einwände. Die Jünglingsvereinssache ist ein Zweig der inneren Mission. Dieser freie Liebes- und Barmherzigkeitsverein hat seine Berechtigung, wo das christliche Leben im Argen liegt und die ethischen Gesellschaftskreise Staat, Schule und Kirche, insbesondere aber die letzteren, die organisierten, die ihr zukommenden Aufgaben nicht erfüllt. In Gemeinden, die so groß sind, daß sie von einem Punkte aus nicht mehr übersehen werden können, der Seelsorger die einzelnen Glieder nicht kennen, geschweige versorgen kann, müssen wir alle Hilfseinrichtungen der inneren Mission begrüßen. Aber es sind vielfach Noteinrichtungen, die sich wieder verändern oder verschwinden werden, wenn wir erst wieder rechte Gemeinden und gesundere gesellschaftliche Zustände haben. In kleineren Gemeinden haben sie auch jetzt schon nicht diese Bedeutung. Die Jünglingsvereine haben von Haus aus einen pietistischen Charakter, freilich nicht mehr überall, doch meist die Neigung, etwas einseitig zu werden. Dies zeigt sich insbesondere bei der Stellung, die die evangelischen Jünglingsvereine dem Tanz und dem Theater gegenüber einnehmen. So heißt es bei Tiesmeyer, die Praxis des Jünglingsvereins, welchem Buche wir das Meiste z. T. wörtlich entnommen haben, S. 160: „Mitglieder unserer Vereine dürfen keinen Fuß

auf öffentlichen Tanzboden setzen. Wo ein Verein sich dazu hergiebt, ein Tanzvergnügen zu arrangieren, hat er kein Recht mehr auf den Verein eines evangelischen Jünglingsvereins. Hier gilt es vollen Ernst zu machen mit dem Wort:

Rein ab und Christo an!
So ist die Sach gethan.

Fast nicht anders lautet unsere Antwort, wenn gefragt wird: Dürfen die Mitglieder unserer Jünglingsvereine das Theater besuchen und Liebeslieder gesungen werden?"

Die katholischen Gesellenvereine stehen hier dem Volksleben näher und, wie auffallend, auch unserem Luther, wenn er spricht: „Wo es züchtig hergeht, ohne schandbare Worte, Weise und Gebärde, nur zur Freude, ist das Tanzen nicht zu verdammen." Freilich ist zuzugeben, daß die meisten Tanzvergnügungen und Theateraufführungen, wie nicht minder Konzerte und sonstige Lustbarkeiten unserer Tage, wenn nicht unbedenklich, doch von zweifelhaftem Werte sind. Von diesen wollen wir sie fernhalten, aber gleichzeitig auch bestrebt sein, diese Erholungen wieder so zu gestalten, daß die Jünglinge daran teilnehmen können, natürlich in Maßen und Züchten. Und da wir die jungen Leute nicht mehr so leicht als früher von der Welt abschließen können, so werden wir nur um so mehr darauf bedacht sein müssen, daß sie den verderblichen Neigungen und feindlichen Bestrebungen mit Erfolg Widerstand leisten. Auch ist zu bedenken, daß für viele Jünglinge in dieser Zeit die Geschlechtsreife eintritt und damit auch das Liebesleben, und es ist sehr zu beherzigen, was Dr. Lentz in seinen im Pädag. Archiv 1896, Nr. 6 erschienenen Aufsatz über die Entwickelung unserer männlichen Jugend, eine Betrachtung für Schule und Elternhaus, sagt: „Mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühlt sich das Individuum in seiner Ganzheit, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling, geschlechtlich angeregt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebes und seiner Sehnsucht zu fassen, schwankt er in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und findet seine Ruhe nur dann, wenn sie seinen Geist mit Idealen sättigt. Das ist gerade das Eigentümliche, und ich möchte sagen, das tief Sittliche in diesem Naturvorgang, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantwortet, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Übersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben" (Dr. Köhler-Tübingen, vergl. den Aufsatz Flegeljahre S. 266 ff.). Und in der Landeskunde des Herzogtums Meiningen von Brückner schreibt 1851 dieser Volkskenner und sinnige Beurteiler der Volkssitte von den Spinn- oder Lichtstuben: „Sie erfüllen ein tiefes Bedürfnis des Volkslebens und haben sich deshalb trotz versuchten Beschränkungen im Land, besonders auf dem Wald erhalten. Ihre Überwachung durch den gesitteten Familiengeist ist löblich, ihre Verdrängung dagegen würde notwendig zu wilden, geheimen Auswüchsen des sinnlichen Lebens führen. In ernster und weckender Rede lernt sich hier die Dorfjugend gegenseitig kennen, neben dem Schulfleiß pflanzt sich Sage und Lied von Generation zu Generation fort und die feste Familienhaftigkeit des Landvolks hält die rohsinnliche Natur in Schranken. Daß auch diese Form des Zusammenlebens vom fleischlichen Sinn mißbraucht werden kann, ist thatsächlich, deshalb kann aber dieses uralte Institut selbst nicht verdammt werden."

Gegen die Verteidigung dieser Volksvergnügungen wird vielleicht eingewendet werden, daß sie wohl der breiten Masse zu gestatten sind, aber nicht dem evangelischen Jünglingsverein, der eine Elitetruppe, ein Häuflein „Erweckter" sein soll, „Schlepper" oder „Freibeuter", die wacker und unverzagt auf Beute ausgehen nach der Parole:

„O geht hinaus auf allen Wegen
Und holt die Irrenden herein,
Streckt jedem eure Hand entgegen
Und ladet froh sie zu uns ein."

Man wirft den Jünglingsvereinen vor, sie seien eine ecclesiola in ecclesia, ein Konventikel, schränken die Freiheit in ordensähnlicher Weise ein, zögen den Hochmut und die Heuchelei groß und entfremdeten die jüngeren Leute den Familien. Solches kann nun wohl hie und da geschehen, aber wird nicht beabsichtigt.

Daß man sich der männlichen Jugend unseres Volks in unserer Zeit in ganz besonderer Weise annehmen müsse, darüber sind alle einsichtsvollen Männer einverstanden, zwischen der Schulzeit und der Militärzeit ist eine Lücke, die noch nicht genügend ausgefüllt ist, namentlich für die niederen Klassen nicht, und die um so fühlbarer wird, als die Lehrlinge vielfach und die jungen Fabrikarbeiter fast durchweg der häuslichen Zucht entbehren. Die Fortbildungsschulen füllen diese Lücke nicht aus,

auch wenn sie durch Vorträge von seiten gewisser Koryphäen bereichert werden, es muß vielmehr für ein rechtes Schulleben gesorgt werden, wie ich es angedeutet habe in der Abhandlung „die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche" in den Päd. Stud. von Rein 1889, 4. Heft. (Dresden.)

Jemehr Kreise und Kräfte sich der Jugendpflege widmen, man denke an die Fortbildungsschule (vergl. den Art.), die immer mehr sich verbreitet und vervollkommnet, an die Gesetze und Gesetzentwürfe betr. Lehrlingswesen, Sonntagsruhe u. dergl. und die mancherlei sozialen Bestrebungen, desto mehr wird auch die besondere Jünglingsvereinssache berührt und umgebildet werden, gleichwie diese umgekehrt für die allgemeine Jugendpflege von Einfluß sein wird.

Litteratur: Schäfer, Leitfaden der inneren Mission. Hamburg 1889. — Tiesmeyer, Die Praxis des Jünglingsvereins. Barmen 1895. — Krummacher, Bedeutung und Aufgabe der evangelischen Jünglingsvereine.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Hebräischer Unterricht

s. Unterricht, hebr.

Berichtigungen.

S. 422,	Spalte 1,	Zeile 23	von oben lies:	Heiland, Das geographische Zeichnen.
S. 463,	" 1,	" 29	" " "	in der es galt.
S. 463,	" 2,	" 27	" " "	„ihn" zu streichen.
S. 468,	" 2,	" 13	" " "	in seine nachmalige Wirksamkeit.
S. 474,	" 2,	" 41	" " "	Ebenso hat der Begriff „Pflicht".
S. 476,	" 1,	" 11	" " "	Aus den Anfängen der Bremer Zeit.
S. 477,	" 2,	" 38	" " "	an seiner Übungsschule.
S. 479,	" 1,	" 4	" " "	daß man den Spuren der moralischen Bildung.
S. 481,	" 2,	" 46	" " "	„in ihm" zu streichen.
S. 482,	" 1,	" 6	" " "	theoretische.
S. 485,	" 1,	" 43	" " "	„in" zu streichen.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direktor des Lehrerinnenseminars zu Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **C. Andreae**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Bakitsch**, Professor in Belgrad.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Prof. in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Berger in Niederpyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
E. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminardirektor in Hermannstadt.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **E. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
Dr. **Eichhoff**, Arzt in Elberfeld.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Seminarlehrer in Weimar.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig.
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Prof. der Päd. a. d. Univers. Neapel.
Dr. **E. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
A. Fuchs, Lehrer in Berlin.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
†Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
S. Hoffmann, Direktor des Zillerstiftes in Leipzig.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Höhnk in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Imhof, Lehrer in Bergern b. Bad Berka a. Ilm.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gymn.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **A. Kind**, Pfarrer in Berlin.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
C. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Krallinger**, Gymnasial-Professor in München.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Digitized by Google

Fortf. von Seite 3 des Umschlages.

Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **Kuypers** in Kiel.
Dr. **G. W. Lagerstedt** in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. Trüperschen Erziehungsanstalt in Jena.
Dr. **Fr. Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Prof. a. d. Univ. Tübingen.
J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. Lehmensick, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Abbotsholme (England).
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Jll. U. S. A.
A. Lomberg, Hauptlehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Marennel**, Rektor in Halle a. S.
G. Marschall, Realschuldirektor a. D. in München.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
C. Meißner, General-Inspektor in Bukarest.
Dr. **M. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. Mengeŝ, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
Dr. **E. Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Jmanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry**, Professor in Chikago.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **Nieden**, Rektor in Straßburg i. E.
Dr. **C. Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. **W. Ostermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Pappenheim, Professor in Berlin.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
†**A. Pickel**, Seminaroberlehrer a. D. in Eisenach.
E. Piltz, Realschullehrer in Jena.
Dr. **A. Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille.
H. Piper, Dir. d. Jdiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien).
Dr. **Ramsauer**, Pastor in Dedesdorf, Oldenburg.
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. **E. Reyer**, Professor a. d. Universität in Wien.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. **G. v. Rhoden**, Pastor in Werden a. d. Ruhr.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. Rude, Rektor in Nakel a. d. Netze.
Dr. **W. Ruin**, Prof. in Helsingfors (Finland).
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. Schubert, Oberlehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. **B. Schulze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
G. Siegert, Lehrer in Leipzig-Reudnitz.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. **R. Skworzow** in Petersburg.
Dr. **C. Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. Teupser, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
†Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Fr. Thomassen, Direktor in Kopenhagen.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminarobert. i. Auerbach i. S.
†**Tiegs**, Lehrer in Berlin.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Jnstitutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Walter**, Prof. a. d. Universität in Königsberg.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **R. Wernicke**, Direktor der Ober-Realschule in Braunschweig.
Dr. **Th. Wiget**, Direktor in Trogen.
H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. **K. Zagojannu**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob. Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google